

Lang, Marion

**AKTIONSRaum FABEL - NEUE ZUGANGSFORMEN ZU
LITERARISCHEN TEXTEN AN DER FÖRDERSCHULE.**

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© Marion Lang, 2008

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN**

1. August 2008

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK**

**DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

**THEMA: AKTIONSRAUM FABEL - NEUE ZUGANGSFORMEN ZU
LITERARISCHEN TEXTEN AN DER FÖRDERSCHULE.**

**THEMA VEREINBART MIT REFERENTIN PROF. ELISABETH BRAUN
KOREFERENT BERNHARD RAUH**

MARION LANG

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einführung in das Thema	3
2. Einleitung	5
3. Definierende Beschreibung der Gattung Fabel unter Einbezug der historischen Entwicklung	6
4. Merkmale der Fabel	9
4.1 Typisierung der Fabeltiere	11
4.2 Verfremdende Wirkung der Tierrolle	12
5. Die Verfremdung als wesentliches Element beim Lehren und Lernen	15
6. Über den Umgang mit Literatur von Kindern und Jugendlichen in schwierigen Lebenssituationen	26
6.1 Das pädagogische Verständnis und die Bedeutung von Literaturunterricht mit benachteiligten Jugendlichen	26
6.2 Was bedeutet in diesem Zusammenhang die Zuschreibung „Schwierige Kinder und Jugendliche“?	28
7. Die Fabel im Unterricht.....	32
7.1 Sollen Fabeln erst ab einem bestimmten Alter eingesetzt werden?.....	37
7.2 Sprach- und Sprecherziehung durch die Fabel	39
7.3 Methodische Umsetzung von Fabeln	40
7.3.1 Vergleichen von Fabeln	40
7.3.2 Schreiben von Fabeln	41
7.3.3 Illustrieren	41
7.3.4 Spielerisches Darstellen von Fabeln.....	42
7.3.5 Mediale Bearbeitung von Fabeln	43
7.4 Das Verhältnis der heutigen Jugend zur Fabel aus allgemeiner Sicht	44
7.5 Aktualität von Fabeln im Unterricht und ihre Relevanz in der Schule.....	44
7.6 Die Fabel im Bildungsplan der Schule für Lernförderung.....	49
8. „Aktionsraum Fabel“ - Praktische Zugangsweisen im Unterricht.....	53

8.1	Interpretationen zu ausgewählten Fabeln, bezogen auf die Lebenssituation und Gefühlswelt von Förderschülern	60
8.1.1	„Die Biene und der Bienenschwarm.“	61
8.1.2	Zugangsweise zur Fabel aus Schülersicht und interpretierende Anmerkungen.....	62
8.1.3	„Die Schildkröte und die Ente.“	64
8.1.4	Interpretation.....	65
8.1.5	„Die Grashalmfamilie.“	66
8.1.6	Interpretation zur Fabel „Die Grashalmfamilie“ aus eigener Sicht.....	67
8.1.7	Kriterien zum Selbstschreiben von Fabeln.....	68
9.	Reflektierende Zusammenfassung.....	70
9.1	Bezogen auf allgemeine theoretische und praktische Aspekte	70
9.2	Bezogen auf die Schülersituation.....	71
9.3	Bezogen auf die Lehrerrolle	72
10.	Schlusswort.....	74
11.	Literaturverzeichnis	75
12.	Anhang.....	82
12.1	Rollenspiel zur Fabel „Der kleine Fisch und der Hai“	82
12.2	Erfinde einen eigenen Schluss zur Fabel „Der kleine Fisch und der Hai“ und schreibe eine für dich wichtige Erkenntnis darunter	85
12.3	Schreibe deine eigene Fabel zu „Der kleine Fisch und der Hai“	86
12.4	Arbeitsblatt: Auf der Suche nach der Lehre	87
12.5	Comic zur Fabel „Der Löwe und die Maus“	88

1. Einführung in das Thema

Bei der Erforschung, welche theoretischen Zugangsweisen zur Auseinandersetzung mit dem Thema „Fabel“ verbunden sein könnten, hatte ich zuerst angedacht, mich im Theorieteil meiner wissenschaftlichen Hausarbeit mit Schwerpunkten wie: Identität, Identifikationsprozessen bzw. der Herausbildung von Individualität auseinanderzusetzen.

Anschließend wollte ich die Thematik „Fabel“ dazu in Bezug setzen und untersuchen, inwieweit der Umgang mit Fabeln Auswirkungen auf die Identitätsbildung des Individuums hat, bzw. diese förderlich unterstützen könnten.

Schnell stellte ich jedoch fest, dass bezüglich dieses Theorieschwerpunktes zahlreiche Theorien aus soziologischer, psychologischer und pädagogischer Sicht publiziert wurden.

Der Titel der Arbeit hätte dann beispielsweise eher lauten müssen:

“Die Entwicklung des Individuums im Hinblick auf die Identitätsbildung in gesellschaftlichen Kontexten.“ Das Thema „Fabeln“ hierbei zu integrieren hätte bedeutet, dass im Rahmen dieser Arbeit nur noch ein Exkurs im weiteren Sinne möglich gewesen wäre. Außerdem wollte ich eine additive Aufzählung von Definitionen vermeiden, ohne direkte Bezüge herstellen zu können. Dies bedeutete unter anderem auch auf die Definition von Lernbehinderung, Lernbeeinträchtigung, Lernstörung u.a. zu verzichten, da diese aus meiner Sicht als Zuschreibung die Individualität und den offenen Umgang mit Fabeln eingeschränkt hätte.

Aus diesem Grund habe ich die Perspektive von „schwierigen Kindern und Jugendlichen“ direkt mit dem Umgang von Literatur verknüpft (vgl. Punkt 6, S. 26ff).

Im Rahmen dieser Arbeit wäre andererseits dem Stellenwert beider Themen nicht Genüge getan worden.

Da es auch zur Theorie der Fabel zahlreiche Veröffentlichungen gibt und diese zeitlich bis in die Antike zurückreichen, gab es genügend Grundlagenliteratur, um sich literaturwissenschaftlich mit dieser Thematik auseinanderzusetzen.

Auf den Schwerpunkt des allgemein Begrifflichen wollte ich nicht verzichten, zumal daraus ersichtlich wird, dass die Fabel bis heute ihre berechnigte Aktualität bewahrt hat.

Außerdem sollte die Schülerperspektive eng damit verwoben und diesbezüglich auf Aspekte eingegangen werden wie: Was bewirkt der Umgang mit Literatur? Ist diese Art von Literatur schüleradäquat, insbesondere auch für Förderschüler? Ab und bis zu welchem Alter können Fabeln angeboten werden? Welche verschiedenen Zugangs- und Umgangsweisen gibt es im Unterricht? U.a.

Bei diesen Überlegungen stand die Identifikation des Individuums nun eng im Kontext mit der Fabel als Medium zur Identifikation mit Lebenssituationen, Erfahrungen und möglichen Verarbeitungs- und Lösungsansätzen.

Hierbei wurden literaturspezifische Mittel wie Nähe und Distanzierung und Verfremdungsmechanismen von wesentlicher Bedeutung.

Nicht zuletzt sollte der Schüler¹ als Akteur seines eigenen Selbst in Resonanz zur Thematik der Fabel treten. Dies konnte entweder in der Form geschehen, wie er sich einbrachte oder inwieweit er sich mit Inhalten bzw. verfremdeten Situationen identifizieren konnte.

Somit entstand für mich eine vernetzte Relation zwischen Literaturwissenschaft, dem Individuum und seiner Identität, der Schülerrelevanz und der praktischen Zugangsweise.

Ansatzweise hatte ich mich auch damit beschäftigt, die Fabel im Zusammenhang mit der Erziehung zur Moral zu setzen. Dann stellte ich aber fest, dass im Laufe der Entwicklung der Fabel moralisierende Lehrsätze nicht mehr im Vordergrund stehen. Bereits Herder betonte, vielmehr auf die praktische Umsetzung als eine Erfahrungslehre für bestimmte Lebenssituationen Wert zu legen und nicht auf die Lehrsätze (vgl. „Definierende Beschreibung der Gattung Fabel unter Einbezug der historischen Entwicklung“, S. 7, Abs. 5). Durch diese erfahren die Schüler keine innere Berührung, was erst durch die Verbindung mit der eigenen Lebenssituation geschehen kann. Sie erfüllen somit keine zeitgemäße Relevanz mehr. Taucht der Begriff „Lehre“ in den folgenden Ausführungen auf, so ist er als Erfahrungslehre zu verstehen.

¹ Anmerkung: Im Folgenden ist mit dem Begriff „Schüler“ sowohl die männliche Form für Schüler, als auch die weibliche Form für Schülerinnen eingeschlossen.

2. Einleitung

Fabeln sind ein sehr vielseitiges Konstrukt. Aspekte, wie historische, literarische, Adressaten bezogene, altersspezifische u.a. spielen hierbei eine Rolle. Diverse Autoren legitimieren diese Sichtweise.

Nicht die belehrende Moral steht bei der Kernaussage primär im Mittelpunkt, sondern eine sich aus dem Geschehen entwickelnde Selbsterkenntnis, aus der eine eigene Erfahrungslehre gezogen werden kann.

Nach meinem Verständnis und meinen Beobachtungen kann sich der jeweilige Rezipient, wenn er sich angesprochen fühlt, in einen selbsterforschenden und für ihn spannenden Prozess begeben. Von dieser intrinsischen Motivation geleitet, versucht er zu ergründen, was der Inhalt mit ihm zu tun haben könnte. Dies geschieht in einem sensiblen Wechselspiel zwischen Nähe und Distanz, Verfremdung und Realität. Die Chance, sich einem Teil des Selbst immer mehr anzunähern, sich im eigenen Spiegel erkennen zu dürfen. Den Mut zu entwickeln, um darin Stärken und Schwächen wahrzunehmen. Auch die Konfrontation mit dem Gegenüber, dem anderen, dem Fremden, der Umwelt, den Widerwärtigkeiten, dem Alltagsgeschehen u.a. kann zum Vorschein treten. Dies geschieht in einem sich entwickelnden Prozess, indem wie aus einem Selbstverständnis heraus, als ein natürlicher Werdegang, eine Auseinandersetzung und Offenheit erwacht, die es dem Einzelnen erlaubt, mit inneren und äußeren Gegebenheiten in Kontakt zu treten. Mit Selbstverständnis ist hier gemeint, dass aus dem eigenen Selbst heraus ein besseres Verständnis für sich selbst und den anderen oder das Andere entstehen kann.

Die gewonnenen Erkenntnisse können in diversen Lebenssituationen projiziert und reflektiert werden. Daraus resultieren Impulse für die eigene Persönlichkeitsentwicklung und deren Umsetzung.

Diese Dynamik entwickelt sich nicht, durch moralische Zuweisungen, aufgestellte Verhaltensregeln oder das Aufzeigen von belehrenden Konsequenzen, sondern durch die Aktivierung der eigenen Kräfte und der Kreativität vonseiten der Schüler. Dies alles geschieht unter einer „literarischen und symbolischen Schutzhülle“, ohne sich persönlich direkt bloßgestellt oder angegriffen zu fühlen.

Vielleicht kann sich auch ein Stück weit der Erkenntnis angenähert werden, dass das Leben trotz vieler eingeschränkter Möglichkeiten eine bunte Vielfalt bereithält.

Unter Berücksichtigung von didaktischen und methodischen Spielräumen kann es den Schülern gelingen, den Aktionsraum Fabel zu erschließen, nach individuellen Lösungsmöglichkeiten zu suchen und zu finden. Provoziert durch den Spiegelbildcharakter der Fabel gelangen die Schüler zu einem vielfältigen produktiven Umgang, der sich im Lesen, Schreiben, Sprechen, Diskutieren, Handeln, Rollenspielen, Fabeln selbst erfinden, Musiktheater etc. darstellen kann (vgl. hierzu genauere Ausführungen im Praxisteil, Pkt. 8, S. 51ff).

Es entwickelt sich ein Lernprozess mit viel Lernspaß.

Reinhard Dithmar bringt dies nochmals bekräftigend zum Ausdruck: „Da die Fabel im Bild eine menschliche Situation erhellt, muss der Leser allerdings durch das Bild hindurchsehen können. Nur so wird das Bild zum Transparent, zum Spiegelbild für die gemeinte Sache. Für das Verständnis einer Fabel ist nicht Abstraktionsfähigkeit, sondern die Fähigkeit zum Durchblick erforderlich. Der Schüler muss ein Geschehen distanziert betrachten und über sein eigenes Verhalten und das seiner Mitmenschen reflektieren“².

3. Definierende Beschreibung der Gattung Fabel unter Einbezug der historischen Entwicklung

Ursprünglich ist die Fabel (aus dem lat.: fabula = sprechen) eine Gattung aus verschiedenen Epochen, die bis in das 20. Jahrhundert hineinreichte. Die vermutlich älteste überlieferte Fabel (um 1100 v. Chr.: „Magen und Glieder“, Streit zwischen Leib und Kopf) ist auf einer Schülertafel notiert und stammt aus der römischen Geschichte des Titus Livius. Fabeln waren in der Antike ein beliebter Stoff zum Auswendiglernen und zur sprachlichen Bearbeitung.

In orientalischen Sammlungen wurde der erzieherische Wert betont und sie galten als Lehrbuch für Lebensklugheit und Regierungskunst für Prinzen und Könige. Im Mittelalter wurden Fabelsammlungen auch als Schulbuch eingesetzt und die Schüler lernten damit in den Lateinschulen Lesen und Schreiben, das Gedächtnis zu trainieren und sie schulten ihre Ausdrucksfähigkeit³.

² Dithmar Reinhard, Die Fabel, Paderborn 1971, S. 189.

³ vgl. Dithmar Reinhard, Fabeln und Parabel, Seite 7

Im 16. Jahrhundert gewann die Fabel eine besondere Bedeutung durch „Steinhöwels Werk“. Auch Martin Luther beschäftigte sich zeitlebens mit der Fabel. Er glaubte, dass es außer der Bibel keine besseren Bücher gäbe, als die Fabelsammlungen.

Melanchthon befürwortete diese Meinung ebenso und nannte in der Schulordnung von Eisleben und Herzberg (1525-1538) drei Gründe für den notwendigen Einsatz im Unterricht:

- Sie fördert die Charaktererziehung,
- Sie fördert das Urteilsvermögen,
- Sie macht die Bibel verständlich⁴.

Der letzte Grund trat dann im 18. Jahrhundert (in der Zeit der Aufklärung) zurück. Es wurde ein unerschöpfliches Vertrauen auf die Wahrheit und die Macht der Vernunft gesetzt.

Im Jahre 1840 zählte Johann Jakob Breiting in seiner „Critischen Dichterkunst“ auf, warum die Fabel so beliebt und im Unterricht so wichtig sei. Neugier und Pflichtbewusstsein würden geweckt, sie komme der Tadelsucht entgegen und rege den Scharfsinn und die Reflexion über sich selbst an. Die Lehren ergäben sich dann von selbst aus den Erzählungen.

Herder betonte in den Auseinandersetzungen mit Lessing, dass dieser nicht die abstrakte Wahrheit nach allgemeinen moralischen Sätzen präferierte, sondern vielmehr auf die praktische Umsetzung, als eine Erfahrungslehre für bestimmte Lebenssituationen Wert legte. Der Schüler übte sich in einer „analogischen Erfindungskraft“, indem er eine passende Situation zur Fabel kreierte. Manche Fabeln (z. B. Äsop) wurden bei wirklichen Anlässen erfunden. Herder empfahl, dass von den Schülern zur Fabel die passende Situation gesucht werden sollte⁵.

Der Dichter Gellert (ab 1740) wurde durch seine „Fabeln und Erzählungen“ sehr berühmt. Die Gattung Fabel stand in einer anspruchsvollen Tradition, welche sich an dem neuen Vorbild von La Fontaine bis zurück in die Antike orientierte.

La Fontaine veranschaulichte die Machtverhältnisse in Tierfabeln. Gellert spiegelte

⁴ vgl. Dithmar Reinhard, Fabeln und Parabel, S. 8

⁵ vgl. ebd., S. 9

eher das Bürgertum und die Problematik des Lebensalltags, welche er freundlich, rührend bis satirisch darstellte. Im 18. Jahrhundert waren Gellerts Fabeln das verbreitetste Buch nach der Bibel überhaupt und das verbreitetste Schulbuch nach dem Katechismus. Es wurde in fast alle europäische Sprachen übersetzt⁶.

Wilhelm Hey begeisterte Generationen von Kindern und Eltern, welche noch ein Jahrhundert später in Sammlungen und das Lesebuch aufgenommen wurden. In der Konzeption des Gesinnungslesebuches sind sie auch noch nach 1945 zu finden. Das rege Verlangen der Leser motivierte Hey zu Fortsetzungen, was durch die zusätzlichen Illustrationen von Otto Speckter noch verstärkt wurde.

1911 erschien „Das große Fabelbuch, für die Jugend“ ausgewählt von Walter Heichen. Dieses enthält neben Fabeln von Äsop, La Fontaine, Lessing, Gellert und Pfeffel alle hundert Fabeln von Hey⁷.

Nach der hohen Wertschätzung der Fabel in der Epoche der Aufklärung entstand trotz der großen Verbreitung als Kinderliteratur eine lange Phase mit wenig schulischer Repräsentanz. Anfang der zwanziger Jahre unter dem Einfluss der Kunsterziehung wurde sie weitgehend bedeutungslos, da die literarische Erziehung im Wesentlichen auf ästhetischen Genuss Wert legte und weniger auf die umfassende literarische Bildung der Schüler durch geistiges Erschließen. Eine didaktische Umorientierung setzte erst Ende der sechziger Jahre ein.

Anfang der siebziger Jahre wurde die politische und gesellschaftliche Rolle der Fabel entdeckt. Sie galt als Musterbeispiel für die gesellschaftliche Funktion von Literatur überhaupt⁸.

Fabeldichter können als unbestechliche Analytiker gesehen werden, die unsere soziale Welt auseinandernehmen. Die Grundproblematik der Herrschafts- und Besitzverhältnisse kann somit aufgedeckt werden.

Im Laufe der Geschichte hat die Fabel eine Fülle an Formen, Themen und Wirkabsichten entwickelt, welche es neu zu entdecken und didaktisch zu reflektieren galt. Literaturästhetische Betrachtungsweisen wurden nun literarisch

⁶ vgl. Dithmar Reinhard, Fabeln und Parabel, S. 10

⁷ vgl. ebd., S. 10-11

⁸ vgl. ebd., S. 54

soziologisch ergänzt⁹. Im Sinne dieser pluralen Sichtweise verstand Gerhard Haas die Fabel „als Modell für eine Erkenntnis über die anthropologischen, sozialen und politischen Bedingtheiten des Menschen. Nicht nur die böse Gesellschaft korrumpiert das Individuum, sondern auch die Bosheit und Dummheit und der Egoismus des Individuums verhindern eine menschliche Gesellschaft“¹⁰.

4. Merkmale der Fabel

Es gibt keine eindeutige Definition zur Fabel, jedoch wichtige Wesenszüge, die sich herausstellen lassen. Zum einen kann die Fabel als „Lehrdichtung“ verstanden werden, die wegen einer bestimmten Lehre geschrieben wird und eine lebhaft, erzieherische Absicht enthält. Vorläufer zur lebhaften Fabel waren die Fabeln ohne Moral wie z. B. Anekdoten, Schwänke.

Die Fabel hat nicht nur einen rhetorischen, sondern auch einen dichterischen Charakter. Heterogene Elemente der Lehre und Dichtung vereinen sich in eine Komposition aus Sprache und Bild.

Eine weitere besondere Eigenschaft der Prosa- bzw. Versfabel ist ihre Kürze im Vergleich zu anderen Erzählungen.

Die Form der Fabel ist leicht überschaubar, indem Spieler und Gegenspieler die Höhe- und Wendepunkte des Geschehens darstellen und jeweils einer von beiden entweder den Sieg oder die Niederlage davonträgt.

Die prägnante Kürze der Fabel ist bewusst beabsichtigt, da sie eine bestimmte Wahrheit als Pointe herauskristallisieren möchte.

Als weiteres Wesensmerkmal bedient sich die Fabel einem Beispiel- und Modellcharakter. Ihre „Lehre“ wird in bildlichen und leicht verständlichen aber sehr eindringlichen Beispielen demonstriert. Diese Darstellungsart intendiert durchaus eine pädagogische und erzieherische Wirkung, indem die literarischen Figuren mit bestimmten Erfahrungen gleichgesetzt und gedeutet werden können. In diesem konstruierten Modell ist die Realität bereits in symbolischer Weise enthalten.

⁹ vgl. Dithmar Reinhard, Fabeln und Parabel, S. 55.

¹⁰ vgl. Haas Gerhard, Kinder- und Jugendliteratur, 2. Auflage Stuttgart 1976, S. 171-172
in: Dithmar Reinhard, Fabeln und Parabeln im fächerverbindenden Unterricht,
Ludwigsfelde, 2002, S. 56.

Die Spannung zwischen Modell und Realität weckt beim Leser bzw. Hörer eine besondere Aufmerksamkeit¹¹.

Die Protagonisten innerhalb der Fabel sind meistens Tiere, die wie Menschen reden und handeln. Dies ist zum einen auf die starke Tiernähe der frühen Menschheit zurückzuführen, die das Tier in ihren ältesten Mythen sogar als Gott verehrten. Dieses Symbolsystem ist bis heute zur festen Konvention geworden. Außerdem wird dem Autor dadurch die Möglichkeit gegeben, das Geschehen besonders deutlich oder auch grotesk und lächerlich darzustellen. Hierbei charakterisieren ausgewählte Tiere bestimmte Menschentypen¹².

Kinder finden in den bildhaften und narrativen Erscheinungen der Tiere ein Gegenüber, das ihre Fantasie, Empfindungen und Vorstellungen Raum gibt. Erzählt werden naheliegende, alltägliche Begebenheiten. Die Tiere bleiben in ihrer äußeren Gestalt gleich, legen aber sonst alles Fremde ab und denken und handeln wie Menschen. Tatsächlich erkennen wir uns darin selbst. Fabeltiere stellen also keine Brücke zur fremden, sondern zur nahen Welt dar. Sie spannen einen Faden, damit wir sicher aus der Verwobenheit unserer inneren Schwächen hinausgelangen können.

Es gibt kluge und hilfsbereite Tiere sowie gefährliche, zerstörerische Tiere. Kindern sollte die Konfrontation mit diesen zugetraut werden und ihnen die Möglichkeit gegeben werden, ihnen in Angst und mit Mut beizustehen. Hier können auch Dialoge angeregt werden, z. B. wann es angemessen ist, mutig zu sein oder nicht¹³.

Da durch das Auftreten der symbolischen Tierfiguren der bewusste Kontakt mit der Realität verhüllt wird, kann auf die Veranlagung des Menschen mit der ihn betreffende Wahrheit lieber indirekt konfrontiert zu werden, adäquat eingegangen werden. Auch Kritik und Ratschläge können somit schonender oder auch nachdrücklicher angesprochen werden.

Tierfabeln haben in der europäischen und in der orientalischen Fabeldichtung den überwiegenden Vorrang.

In der vorliegenden Arbeit möchte ich mich auf die Tierfabeln begrenzen.

¹¹ vgl. Eschbach Maria, Die Fabel im modernen Deutschunterricht, Paderborn 1972, S. 9 - 10.

¹² vgl. ebd., S.11.

¹³ vgl. Imort Peter: Von Drachen und anderen musikalischen Fabelwesen, in: Sache, Wort, Zahl 86 (2007), S.41-42.

Wichtig ist, dass alle Figuren innerhalb einer Fabel eine Beziehung untereinander und zur Umwelt verdeutlichen. Zwischen Fabelhandlung und Lehre besteht oft eine den Leser verwundernde Offenheit, die seine Neugierde nicht befriedigt. Dennoch fällt der Unterschied zwischen offener und geschlossener Handlung erst nach intensiverer Auseinandersetzung mit dem Inhalt auf, da beide Handlungsformen in gleicher Verbindung mit der Lehre stehen. Deshalb achtet der Leser in erster Linie nicht explizit auf die Handlung, sondern auf die Lehre. Letztendlich bilden Handlung und Lehre das einheitliche Konstrukt der Fabel. Dieser enge Zusammenhang ermöglicht schließlich die Transparenz zwischen Poetik und Realwelt. Anhand eines erfundenen Geschehens wird eine allgemeine Wahrheit transparent¹⁴.

4.1 Typisierung der Fabeltiere

Da Tiere, wie bereits oben angedeutet, als wichtigste Hauptakteure innerhalb der Fabel gelten, möchte hier noch etwas konkreter darauf eingehen.

Die Vielfalt der vorkommenden Tiere ist nicht sehr groß. Typische Fabeltiere, die häufig in der Fabel vorkommen, sind: Löwe, Fuchs, Wolf, Esel, Hase und der Rabe. Seltener treten Maus, Lamm, Frosch, Igel, Ochse oder Schlange in Erscheinung.

Größtenteils stammen die Tierfiguren aus der unmittelbaren Umgebung des Menschen und sind ihm deshalb aus ihrer natürlichen und typischen Eigenart heraus vertraut. Meistens reichen zwei Fabelwesen aus, um die Aussageabsicht der Fabel klar herauszustellen.

Hinzu kommt die typische Gestaltung der Fabeltiere. Hierbei kann es sein, dass bereits eine vorgeprägte, typische Volksmeinung über ein Tier existierte, bevor es als Vertreter einer bestimmten Eigenart in der Fabel eingesetzt wurde. Parallel dazu wäre aber auch denkbar, dass die Art eines Tieres durch die Fabel geprägt worden ist, indem es im Laufe der zeitlichen Entwicklung der Fabel immer wieder wiederholt durch gleiche markante Eigenschaften agierte.

Der Fuchs z. B. ist uns in seinem Verhalten deshalb so vertraut, weil sein typischer Charakter stets von den Dichtern hervorgehoben wird. Er erscheint in jeder Fabel als der Schlaue und dadurch bleibt sein Bild erhalten. Analog gilt dies

¹⁴ vgl. Eschbach Maria, Die Fabel im Deutschunterricht, Paderborn 1972, S.12.

für den Esel, der als stur, naiv und töricht dargestellt wird. Das Lamm hingegen symbolisiert die Wehrlosigkeit und Unschuld.

Diese typische, sich wiederholende Gestaltung der Fabeltiere legitimiert einen festen Bestand an Figuren in der Fabel. Eine bestimmte Figurenkonstellation (der hungrige Wolf und der dumme Esel) weist bereits auf den Ablauf der Handlung hin.

Manche Fabeltiere sind nicht auf bestimmte Eigenschaften fixiert. Wenn in der Fabel untypisierte Tiere auftreten, hat dies für die Situation, Umstände und die Handlung eine bedeutende Auswirkung.

Typische Eigenschaften, die den Fabeltieren zugeschrieben werden, kann man auch in Redensarten und Sprichwörtern wiederfinden.

Mit biologischen Merkmalen müssen die Fabeltiere nicht übereinstimmen, da sie erfundene Kreaturen des Menschen mit menschlichen Eigenschaften sind. Es wird eine Personifizierung transferiert.

Durch die völlige Gleichschaltung von Tier und Mensch im Denken, Sprechen Handeln, können die Tiere die Aufgaben in der Fabel erfüllen. Die Tiere werden zur Person und können Verantwortung für ihr Handeln tragen. Man spricht hier von der „Anthropomorphisierung“, womit die Vermenschlichung im nicht menschlichen Bereich gemeint ist. Das Menschen Typische wird entweder auf die Tiere übertragen, die tierischen Eigenschaften werden überlagert oder es kommen neue menschliche Eigenschaften hinzu¹⁵.

4.2 Verfremdende Wirkung der Tierrolle

Ruth Koch fasst die verfremdende Wirkung der Tiere in der Fabel zusammen. Auf diesen Verfremdungseffekt und seine Wirkabsicht wird bereits in historischen Abhandlungen im 18. Jahrhundert hingewiesen. Die Vermenschlichung der Tiere kann aus zwei Perspektiven heraus betrachtet werden. Zum einen stellt sie eine Voraussetzung für den Leser dar, sich in die Situation einfühlen zu können, zum anderen, können die Tierfiguren durch ihre Andersartigkeit die Funktion erfüllen, einen Abstand zwischen sich und dem Leser zu schaffen. Dadurch wird die Wirkung der Handlung entemotionalisiert und somit ermöglicht, dass die Erkenntnis, die die Fabel vermitteln möchte, transparent wird.

¹⁵ vgl. www.udoklinger.de/Deutsch/Fabeln/Relevanz.htm, Stand: 20.06.2008.

Es gibt Vertreter, die der ersten Position zugeordnet werden können, z. B. Herder und welche, die eher die zweite vertreten, z. B. Lessing.

Die verfremdende Wirkung der Fabeltiere, die im Allgemeinen auch in der Gegenwart geteilt wird, unterscheidet sich jedoch von dem Verfremdungseffekt, der durch die Rollenverteilung in der Tierfabel in der Moderne erreicht wird. Die Poetologen haben bis heute die traditionelle, klassische, Fabel im Blick, wenn sie Aussagen über die Rolle der Fabeltiere treffen. Dies geschieht, indem Sie Theorien über bekannte Tiertypen entwickeln¹⁶.

Welche Funktion erfüllt hingegen der Verfremdungseffekt bei eingeführten untypischen Tieren als Akteure bzw. der ungewöhnlichen Darstellung bekannter Fabelfiguren?

Der Autor verfolgt hierbei die Absicht, dass der Leser sich von der typischen Tierrolle abwendet. Die traditionelle Rollenverteilung steht nicht im Mittelpunkt der modernen Fabel, wodurch eine Disposition gegenüber der herkömmlichen Anschauungsweise und gegen die Lehre der vergangenen Jahrhunderte bezogen wird.

Bekannte Tiertypen sind für den Leser ein vertrautes Inventar. Werden zwei davon als Akteure eingesetzt, so ist durch die differenten Eigenschaften die Richtung des Geschehens vorhersehbar. Werden jedoch untypische Tierfiguren eingesetzt, fällt die Vorausdeutung weg. Da der Leser somit wenig Aufschluss über den möglichen Ablauf des Geschehens erhält, wird er dazu angeregt, den Inhalt seinen Voraussetzungen entsprechend, zu verstehen und die Handlung der Akteure situationsgerecht zu erkennen und zu beurteilen.

Die Handlung macht teilweise auf gesellschaftliche Gegebenheiten aufmerksam. Diese werden besonders durch Reaktionen und Aktionen hervorgehoben, wenn nicht nur untypische Tiere in der Szene dominieren, sondern artgleiche Tiere mit unterschiedlichen sozialen Rollen auf Dialogebene agieren.

Treten bekannte Fabeltiere mit ungewohntem Verhalten auf, so ist es dem Leser nicht mehr möglich, einen bestimmten Tiertypus aufgrund von bekannten Eigenschaften in gewohnter Weise zu klassifizieren. Er muss sich umorientieren. Dabei kann er die Erkenntnis gewinnen, dass Vorgänge in der Welt von gesellschaftlichen Verhältnissen abhängen. Die „Enttypisierung“ wird oftmals

¹⁶ vgl. Koch Ruth, Theoriebildung und Lernzielentwicklung in der Literaturdidaktik. Ein Entwurf gegenstandsorientierter Lernzielentwicklung am Beispiel der Fabel, Weinheim 1973, S. 114-115.

eingesetzt, um die Emanzipation von bisherigen Benachteiligungen zu demonstrieren. Es kann auch eine kritische Einsicht in Bedingungen gewonnen werden, unter denen sich Machtstrukturen herausbilden können¹⁷.

Durch das Auflösen des Typischen einer Tierfigur, werden in der modernen Fabel mehrere Spielräume eröffnet. So können die Kontrahenten z. B. miteinander diskutieren oder ihre herkömmliche Rolle einnehmen und sich aber ebenbürtig verhalten.

Nicht körperliche Stärke oder gar Brutalität als klassische Symbole von Macht stehen im Mittelpunkt für den Ausgang der Fabel, sondern die Argumentation bzw. Überlegenheit des jeweiligen Protagonisten. Es kann ein Rollentausch vollzogen werden. Durch derartige Fabelvarianten bezüglich der Tiertypen werden spezifische Verfremdungseffekte erzielt, die somit klarer erfasst und beschrieben werden können.

Im weitesten Sinne ist es sogar möglich einen historischen Bogen zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu spannen, indem die Tiere in ihrer ungewohnten und neuen Rolle die Auseinandersetzung mit dem Weltbild und seinen Werten aus vergangener Zeit symbolisieren. Der gesellschaftliche Hintergrund wird hierbei oftmals transparent¹⁸.

„Mit der Übernahme einer neuen Rolle demonstrieren sie nicht nur die historische Bedingtheit der abgelegten Traditionellen, sondern auch der Gegenwärtigen¹⁹.“

Einerseits treten sie als Zeitgenossen auf, andererseits legen sie die Vergänglichkeit von Verhaltensweisen offen dar, indem sie sich von ihrem traditionellen Gegenbild absetzen.

Diese doppelte Perspektive transparent zu machen, gelingt der Fabel als kleine epische Form viel leichter als beispielweise dem epischen Theater.

Die Tierfiguren in der modernen Fabel werden teilweise mit dem Stilmittel der Komik dargestellt. Teilweise tendiert das Auftreten der Tiere zur Karikierung und gilt als eine Sonderform, um sich mit der Tradition auseinanderzusetzen. Die komische Wirkung wird durch einen Überraschungs- und Verfremdungseffekt dargestellt, indem nicht vermutete Zusammenhänge sichtbar werden (z. B. die

¹⁷ vgl. Koch Ruth, Theoriebildung und Lernzielentwicklung in der Literaturdidaktik. Ein Entwurf gegenstandsorientierter Lernzielentwicklung am Beispiel der Fabel, Weinheim 1973, S.115-118.

¹⁸ vgl. ebd., S.119-122.

¹⁹ ebd., S.122.

Entthronisierung des Löwen). Die Strukturverwandtheit von Komik und Verfremdung wird hierbei deutlich.

Als starke Vertreter der unernsten Thematik in Fabeln sind die beiden Autoren Thurber und Schnurres zu erwähnen.

Nahezu alle Fabelautoren haben erkannt, „dass Tiere als Rollenträger nicht nur am besten geeignet sind, der der Fabelform seit eh und je immanenten Tendenz zur Desillusionierung und Entidealisierung zum Ausdruck zu verhelfen, sondern dass sie sich darüber hinaus gut überzeichnen und karikieren lassen und damit die gestalterischen Möglichkeiten bieten, die den Intentionen der modernen Fabeldichter entgegenkommen: Die Auseinandersetzung mit der Welt der Gegenwart mit Witz und Nonchalance vorzutragen und durch spielerische Auflockerung und karikaturistische Auflösung der traditionellen Form deren Anspruch auf Allgemeingültigkeit der Aussage ad absurdum zu führen“²⁰.

Die verfremdende Wirkung der Tierrolle kann als ein Teilaspekt zur „Verfremdung als wesentliches Element beim Lehren und Lernen“ nach Rauschenberger gesehen werden.

5. Die Verfremdung als wesentliches Element beim Lehren und Lernen

Beim Lehren ist es hilfreich, wenn der Lehrer²¹ sich möglichst gut in seine Schüler hineinversetzen kann. Diesem Anspruch gerecht zu werden erscheint um so schwieriger, je selbstverständlicher der zu erlernende Inhalt für den Lehrenden ist. Die Verfremdung als Methode kann hier Hilfestellung geben. Es gilt gewohnte Sichtweisen zu reflektieren, sich irritieren zu lassen und alternative Deutungen des Unterrichtsgeschehens zu ergänzen.

Sich selbst auf ein Entdecken und ein neues Systematisieren einzulassen. Dabei Inhalte aus der Sicht der Schüler zu sehen und die Fähigkeit zu entwickeln zu einer Einschätzung von möglichen situativen Komplexitäten zu gelangen. Es wäre wünschenswert, selbst aktiv zu werden und alternative Sichtweisen zu gewinnen. Ein forschendes Lernen zu entwickeln wäre ideal²².

²⁰ vgl. Koch Ruth, Theoriebildung und Lernzielentwicklung in der Literaturdidaktik. Ein Entwurf gegenstandsorientierter Lernzielentwicklung am Beispiel der Fabel, Weinheim 1973, S.124.

²¹ Im Folgenden gilt die männliche Form auch für die Nennung von: „Lehrerin“.

Wenn ich etwas verfremde, kann ich es selbst miterleben.

Bei der Verfremdung geht es nicht um das Wissen selbst, sondern es wird angeregt, selbstständig neue Gedanken, Einsichten und Handlungen zu generieren²³.

Nach Rauschenberger darf sich Didaktik nicht ausschließlich von den Inhalten her verstehen. Wenn Inhalten der Vorrang für das Lernen und Lehren gegeben wird, geht die „Prozesshaftigkeit der Aneignung“ verloren²⁴.

Erst wenn sich Inhalte mit lebendigen menschlichen Beziehungen verbinden, kann eine „Dialektik der Vermittlung“ entstehen²⁵. Dadurch, dass das Andere sichtbar wird und in Bewegung gerät, entwickelt sich Bildung. Es kommt eine Spannung zustande, indem sich mehrere Menschen um denselben Inhalt bemühen. Hierzu ist nicht unbedingt das Involviert sein der Lehrkraft erforderlich. Begibt sich die Lehrkraft jedoch bewusst in diesen Bildungsprozess, so kann sie ihn gemeinsam aktivieren, indem sie den aktuellen Unterrichtsgegenstand absichtlich verfremdet²⁶.

Nach meiner eigenen Interpretation beziehe ich die hier aufgeführten Sachverhalte auf die Fabel. Dadurch, dass der Inhalt der Fabel durch die Symbolik der Tiere, in verfremdeter Form, das menschliche Verhalten ausdrückt, findet bereits eine identifizierende Begegnung des Individuums mit dem Geschehen statt.

Dies könnte als erster Prozess in der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand verstanden werden, indem Spannung und ein intrinsischer innerer Dialog entstehen. „Das Andere“ wird auf der eigenen Projektionsfläche sichtbar und gerät in Bewegung. Der Bildungsprozess beginnt bei meiner biografischen und erfahrenen Identität. Nachdem „das Andere“ in mir zu keimen beginnt, möchte es sich in einem zweiten Prozess dem „personifizierten Anderen“ mitteilen, mit dem Außen in Kommunikation treten.

²² vgl. Gellert Uwe, Verfremdung als Methode in der Lehrerbildung, *mathematica didacta*, 23(1), 2000, S. 72.

²³ ebd. S. 80-81.

²⁴ Rauschenberger Hans, Über das Fremde beim Lernen und das Verfremden beim Lehren. In Th. W. Andorno u.a.: *Zum Bildungsbegriff der Gegenwart*. Frankfurt, 1967, S. 81.

²⁵ ebd. S.81.

²⁶ vgl. ebd. S. 81.

Wenn es dem Lehrer gelingt, sich in diese aus der Sache heraus entwickelnden Prozesshaftigkeit zu integrieren und zum Beziehungs- und Kommunikationspartner der Schüler im inszenierten Unterrichtsgeschehen zu werden, kann eine offene und vertraute Unterrichtsatmosphäre entstehen, die den Schülern Freiraum und Zutrauen gibt, ihre persönliche Gedanken und Anliegen zu äußern.

Innerhalb dieser sich entwickelnden Prozesshaftigkeit sollte sich die weitere Unterrichtsabfolge erschließen. Die Eigendynamik der Schüler sollte respektiert werden und durch empathisch angeregte Impulse gestützt werden. Hierbei fließen adäquate Unterrichts- und Sozialformen ein, die den Schülern eine selbstständige und selbsttätige Auseinandersetzung mit dem Inhalt, auch ohne Lehrer, erlauben. Prozesshaftigkeit erhält hier also noch ein drittes Moment, bei dem die eigene Aktivität in Gang gesetzt wird.

Das Lehren und Lernen geschieht auf der Basis des sich Distanzierens von der Lehrerdominanz im Unterricht und führt dazu hin, sich in einer schülerorientierten Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und den entsprechenden Umsetzungsformen zuzuwenden.

Die Lehrerdistanz kann somit zu einer schülernahen Identifizierung mit dem Bildungsgehalt und der eigenen Biografie verhelfen.

Die Innen- und Außenwelt des Schülers und wenn möglich auch des Lehrers, verbinden sich hier mit der Nähe und Distanz des Individuums und des Bildungsinhaltes.

In dieser Form der Prozesshaftigkeit werden Lehren und Lernen zu einem selbst gesteuerten und kommunikativen Unterrichtserlebnis. So wird Unterricht motivierend und macht Spaß.

Anschließend fasse ich die Bedeutung der Prozesshaftigkeit bei der Aneignung von Lernstoffen, hier bezogen auf den „Aktionsraum Fabel“, in drei, mir relevant scheinenden Phasen, zusammen:

1. Prozessphase:

Angeregt von der symbolischen Funktion und literarischen Intension der Fabel entsteht eine innere Spannung, die das Individuum motiviert, sich mit „dem Anderen“ auseinanderzusetzen und zu identifizieren. Es wird ein „Zugang zur Innenschau“ und einem inneren Dialog geschaffen.

► Von der Textintension zur Eigenintension

2. Prozessphase:

Nachdem ein innerer Dialog stattgefunden hat, besteht das Bedürfnis mit einem Gesprächspartner zu kommunizieren und sich mit der Realität auseinanderzusetzen.

► Vom inneren zum äußeren Dialog

3. Prozessphase:

In einer selbstständigen und selbsttätigen Auseinandersetzung beschäftigen sich die Schüler aktiv (z. B. im Rollenspiel) mit dem Unterrichtsgeschehen.

► Von der Eigendynamik zur Gruppendynamik

Der Ablauf der einzelnen Prozessphasen unterliegt nicht unbedingt einer festgelegten chronologischen Reihenfolge.

Es muss nicht mehr explizit erwähnt zu werden, dass sich eine vielfältige Zugangsweise des Lehrens und Lernens im Umgang mit Fabeln daraus ergeben kann. Die Schüler können das, was sie für sich selbst als wichtig erachten, aus den Inhalten entschlüsseln und als ihre „eigene Lehre“ adaptieren und umsetzen. Lehren und Lernen können hier also auch im Kontext mit der Lehre der Fabel gesehen werden.

Nach den weiteren Ausführungen von Rauschenberger ist die Verfremdung eine der wichtigsten Formen des Lehrens.

Durch Hervorrufen der Aufmerksamkeit wird der Aneignungsprozess angestoßen. Im Verfremdungsprozess findet ein Wechselspiel zwischen Beziehungs- und Inhaltsaspekt und zwischen Vertrautheit und Fremdheit beim Lehren und Lernen statt ²⁷.

²⁷ vgl. Rauschenberger Hans, Über das Fremde beim Lernen und das Verfremden beim Lehren. In Th. W. Andorno u.a.: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Frankfurt, 1967, S.81.

Ursprünglich stammt der Begriff der Verfremdung aus der Theatertheorie. Insbesondere Bertolt Brecht erläuterte immer wieder den Verfremdungseffekt in Bezug auf das epische Theater. Er machte sich dieses Handwerkszeichen bei seinen Stücken zunutze und konzipierte die Rollen der Schauspieler danach. Aus dieser Perspektive heraus wollte Brecht den Zuschauern ermöglichen, das Theater als Mitteilung und Grundlage des Erkennens und Handelns im Leben zu sehen und nicht das „Ewig-Gleiche“ zu konsumieren²⁸

Brecht bezeichnet das Verfremden im Theater auch als „Lehrtheater“. Der Zuschauer wird durch Auswahl und Art der Hinweise dazu aufgefordert, eine Position zu beziehen. Er wird mit Lernbarem konfrontiert und durch die verfremdete Darstellung nicht vereinnahmt, sondern provoziert oder zum Diskutieren angeregt. „Mit dem Gezeigten steht das Zeigen zur Debatte“²⁹.

Dies gilt analog für nichttheatralische Arten des Lehrens. Es muss dabei der Unterschied zwischen Pädagogik und Lehrtheater beachtet werden.

Im Theater handelt es sich um Zuschauer. Erziehung und Bildung sind langandauernde Prozesse, die an Schule und Familie ausgerichtet sind. Diese beziehen sich auf die Pflege des Anschauens, Denkens, Handelns und Verhaltens in einem breiten Erfahrungsraum und in Einzelsituationen.

Es obliegt der Verantwortung der Lehrperson, damit für die Kinder im kontinuierlichen Entwicklungsprozess daraus Zusammenhänge entstehen können. Welchen Stellenwert hat nun also das Verfremden für die Pädagogik? „Es schafft die Distanz, die das Bewusstsein braucht, um mit dem Vertrauten rational umgehen zu können“³⁰. Dies setzt voraus, dass die Dinge in einer vorausgegangenen Phase als nicht verfremdet bekannt und vertraut geworden sind. Verfremden bedeutet etwas fremd zu machen, was vorher nicht fremd war. Die Realität wirkt also in den Prozess hinein und wird nicht vorenthalten, weil es etwa einfacher wäre, dem Kind die Welt darzustellen.

Für Einsichten, die nicht in Kürze das Handeln ermöglichen, verwendet die Pädagogik Bilder und Figuren aus erzählten und gespielten Texten. In Form von Metaphern spricht sie in einer ästhetischen Betrachtung u.a. auch dramatische Begebenheiten an. Diese Situationen nicht einfach als gegeben hinzunehmen,

²⁸ vgl. Rauschenberger Hans, Über das Fremde beim Lernen und das Verfremden beim Lehren. In Th. W. Andorno u.a.: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Frankfurt, 1967, S.81.

²⁹ ebd., S.82.

³⁰ ebd., S.82.

sondern ein erweitertes Bewusstsein zu entwickeln, welches ein Gespräch ermöglicht, ist ihr Ziel.

Das Ausdrücken der eigenen Sichtweise und das Vergleichen, ob mit dem Kommunikationspartner Übereinstimmung besteht oder Diskussionsbedarf, um die diversen Auffassungen abzugleichen bzw. als different stehen zu lassen wird initiiert³¹.

Fabeln können hier als analog pädagogisch umsetzbar betrachtet werden.

Volkmar Baulig schreibt dazu, dass die bildhaften Inhalte der Fabel Anregungen geben können, um näher an die eigenen Potenziale unserer Bilder heranzukommen. Die starke visuelle Prägung unseres Gehirns wird im Unterricht oft zu wenig beachtet. Die Redewendung: "Ein Bild sagt mehr als tausend Worte", bleibt vernachlässigt. Sich ein eigenes Bild zu machen, motiviert dazu, sich im Alltag schnell Klarheit verschaffen zu wollen. Bilder repräsentieren nicht nur das Eigene, sondern regen auch zu analogen Schlüssen an.

Die Bildersprache dominiert in der Fabel. Bilder sprechen Sinn gebend. Deshalb ist es intendiert, Inhalte zu wählen, die nahe am Erleben der Schüler oder der Klasse sind. Dadurch können konkrete Eindrücke vermittelt werden.

Bilder schaffen Ordnung im Chaos und setzen Anfänge. Sie können die Richtung weisen und Antworten auf Fragen geben³².

Durch Verfremden kann eine Logik zum Weltverständnis entwickelt werden. Diese individuelle Bereicherung ist hilfreich, damit sich das Bildungsverständnis darüber hinaus, auf eine soziale Dimension weiter ausdehnen kann³³.

Lernen bedeutet, die Fähigkeit zu entwickeln, sich auf die Realität einzustellen.

Wir versuchen durch unsere Wahrnehmung immer strukturelle Ordnungen herzustellen und zu begreifen, wie wir damit umgehen können. In diesem Orientierungsschema versuchen wir das Alte und das Neue so einzuordnen, dass es in unser Verständnis passt. Das, was uns ursprünglich bekannt und vertraut vorkam, erhält nun eine neue Perspektive. Jeder Lernprozess bewegt sich zwischen Fremdem und Bekanntem.

³¹ vgl. ebd., Rauschenberger Hans, Über das Fremde beim Lernen und das Verfremden beim Lehren. In Th. W. Andorno u.a.: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Frankfurt, 1967, S.83.

³² Baulig Volkmar, „Fabelhafte“ Bilder. Durch Fabeln eigene Bilder entstehen lassen, in: Förderschulmagazin (2006) 7-8, S. 20.

³³ vgl. Rauschenberger Hans, Über das Fremde beim Lernen und das Verfremden beim Lehren. In Th. W. Andorno u.a.: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Frankfurt, 1967, S.83.

„Es ist sowohl Bekanntwerden mit dem Fremden, als auch Fremdwerden von Bekanntem“³⁴.

Kinder adaptieren nicht undifferenziert alles Neue, was sie hören und sehen. Bei einigen Themen widersetzen sie sich oder stellen sich taub. Das hat damit zu tun, dass Kinder sich nur auf das einlassen können, was ihren bisherigen Erfahrungen und Kenntnissen entspricht. Außerdem lernen sie, Fehler zu vermeiden.

Ein bereits verfügbares kulturelles Verständnis scheint im Zusammenhang mit den neuen Inhalten qualitativ und quantitativ eine Rolle zu spielen. Ist der kulturelle Input, der auf das Kind einströmt kleiner oder anders, kann es sein, dass es vom Neuen überrollt wird und somit seine Lernkapazitäten überbeansprucht werden. Es meidet dann eher Situationen, die diese Überforderung hervorrufen. Der Neu- oder Fremdheitsgrad darf also nicht zu hoch liegen, damit ihn der Lernende versteht und für sich nutzen kann.

Oft liegt der Informationsanteil in der Schule deutlich zu hoch und das Bekannte wird von „dem Fremden“ überwuchert. Wenn für Lernende die Sicherheit des Bekannten verloren geht, treten Lernängste auf, weil die eigene Orientierung unsicher wird.

Menschen akzeptieren das Fremde nur, wenn es ihnen gelingt, es in kleinen Anteilen zum Bekannten zu machen. Andernfalls verleugnen oder bekämpfen sie es³⁵.

Dies gilt nicht nur für den Wissenserwerb, sondern auch im sozialen Bereich. Neues wird also besser aufgenommen, je ähnlicher es mit dem bereits Gelernten ist. Im Fragen stellen bringt das Kind zum Ausdruck, dass es versucht, Fremdes zu verstehen und in Bekanntes zu integrieren. „Das Fremde soll seinen Fremdheitscharakter verlieren: Es soll zum Eigenen werden“³⁶.

Würde alles immer gleich bleiben, so wäre das Kind nicht fähig, Neues aufzunehmen und wäre gleichbleibenden Gewohnheiten unterstellt. Die Anregung hingegen, mit einem leicht abgewandelten Umgang mit dem bereits Verfügbaren umzugehen, ermöglicht ein erfolgreiches Zusammenspiel zwischen Neuem und Fremdem.

³⁴ Rauschenberger Hans, Über das Fremde beim Lernen und das Verfremden beim Lehren. In Th. W. Andorno u.a.: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Frankfurt, 1967, S.83.

³⁵ ebd., S.85.

³⁶ ebd., S.86.

Verfremdungen müssen in ihrer Darstellung immer das Ziel haben, dass die Schüler daraus Fragen entwickeln können und es ihnen klar wird, wo das Problem liegt.

Einige Schüler trauen sich jedoch nicht an Lösungen heran, da sie bereits erfahren haben, dass Problemlösen mühsam sein kann, weil öfter die Hilfe fehlte (vgl. hier die Erfahrungen von Förderschülern).

Manche sehen hinter allem einem Leistungstest oder haben schon Lernprozesse mit ungewissem und unfairem Ausgang erlebt.

Solche Unsicherheiten sollten immer eine Antwort finden. Gerade wenn Schüler mit Neuem oder dem unbekannten Neuen umgehen sollen, sollten sie sicher sein können, dass sie bei ihrer Exploration Unterstützung erhalten. Die Hilfe darf dabei nicht aufgedrängt oder als Prüfung empfunden werden. Der Erwachsene oder Lehrer sollte jedoch in Reichweite bleiben³⁷.

Es lassen sich zwei Grundtypen des Verfremdens unterscheiden:

1. Etwas Neues wird in seiner Ungewöhnlichkeit dargestellt.
2. Etwas Bekanntes wird auf ungewöhnliche Weise dargestellt.

Hinter diesen beiden Grundtypen stecken Erkenntnis- und Wissenschaftsprinzipien, die sich in folgenden Dualitäten zeigen können:

- in der Sache und Zugangsweise,
- im Inhalt und Verfahren,
- von Gegenstand und Methode,
- von den Dingen und ihrer Sichtweise.

Die Verfremdung ermöglicht, dass „das Wissen von Dingen nicht verdinglicht und ihre Sichtweise nicht dogmatisiert wird, denn es hält das Bewusstsein wach, dass wir beim Lehren und Lernen nicht Wirklichkeit schaffen, sondern immer nur unser Verständnis von Wirklichkeit“³⁸.

³⁷ vgl. Rauschenberger Hans, Über das Fremde beim Lernen und das Verfremden beim Lehren. In Th. W. Andorno u.a.: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Frankfurt, 1967, S.86.

³⁸ ebd. S.87.

Lernen verleibt sich nicht die Dinge selbst ein, sondern macht sich nur Gedanken darüber. Durch diese „lebendige Kenntnis verschafft der Mensch sich die Macht, in die Wirklichkeit verändernd einzugreifen“³⁹.

Die Verfremdung gelingt am besten nur dann, wenn nicht der Anspruch besteht, mit dem Bedeutenden aufzutreten, sondern wenn in der Schulpraxis eine gewisse Leichtigkeit bewirkt wird (vgl. den Zugang und die Offenheit der Schüler beim „Aktionsraum Fabeln“, s. Pkt. 8, ab S. 53ff).

Öfter kommt es in der Schule vor, dass neue Verfahren als „Wichtigtuerei“ rübergebracht werden, ohne dass sie durch diverse Denkperspektiven ausreichend durchdacht werden. Dies entspricht nicht der pädagogischen Intension und deshalb kann die beste Maßnahme zum Stückwerk oder „zum Krampf“ werden. Rauschenberger empfiehlt, acht „Regeln für verfremdende Lehrmaßnahmen“⁴⁰ einzuhalten.

1. Regel:

„Das Mittel der Verfremdung sollte nur angewandt werden, wenn man an der Sache etwas herausstellen will, das einem wichtig und mitteilenswert ist.“

Bei der Verfremdung soll das Wesentliche hervorgehoben werden und nicht nur der Überraschungseffekt im Mittelpunkt stehen.

Das eingebrachte Thema sollte von der Lehrperson selbst vertreten werden.

Verfremdung nur als etwas Witziges darzustellen, deutet darauf hin, selbst nicht dahinter zu stehen und vermittelt somit, dass es wohl auch nicht nötig ist, selbst Position zu beziehen.

2. Regel:

„Man verfremde das, worüber sich die Klasse sicher zu sein scheint. Wenn es zu dieser Sache ohnehin verschiedene Auffassungen oder Kenntnisstände gibt, ist Verfremdung meist überflüssig oder sogar schädlich.“

Verfremdung will nicht alles in Frage stellen und keine Wissensverunsicherung schaffen, sondern das Wissen differenzieren (d. h.: Wo und was bewegt dich gerade?- Ausgangslage, Was ist euer Anliegen?- Thema?)

³⁹ ebd., Rauschenberger Hans, Über das Fremde beim Lernen und das Verfremden beim Lehren. In Th. W. Andorno u.a.: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Frankfurt, 1967, S.87.

⁴⁰ ebd. S.87.

3. Regel:

„Man übe sich darin, herauszufinden, wo für die Kinder Situationen entstehen, die als solche bereits eine Verfremdung enthalten. Die zusammen mit den Kindern zu bearbeiten, ist meist wirkungsvoller, als wenn man sich selbst

Verfremdungseffekte ausdenkt.“ (eigene Anmerkung: Die Fabel kann ein ideales Beispiel dafür sein.)

Dies beinhaltet eine Differenzierung, die zwischen mehreren Standpunkten abwägt oder vergleicht. Es können auch konfliktbehaftete Kriterien einfließen.

4. Regel:

„Man versuche, das Fragwürdige eines Sachverhalts authentisch werden zu lassen“

Eine Frage sollte nicht nur bei den Kindern, sondern auch bei den Erwachsenen als authentisch verstanden werden. Auch für den Erwachsenen sind Fragen nicht immer beantwortbar. Es ist maßgebend, wie der Erwachsene sich darauf einlassen kann und sich nicht etwa als allwissend profiliert, d. h. die Authentizität einer Person spiegelt sich in einer authentischen Fragebeantwortung wieder.

Dieser Echtheit entnehmen die Kinder, wie sich die Welt in der Realität darstellt und wie damit umzugehen ist⁴¹.

5. Regel:

„Wer verfremdet, muss Diskussionen kultivieren, die mit Respekt geführt werden: Respekt geführt werden: Respekt vor der Sache und Respekt gegenüber den Argumenten anderer“.

Schüler sollen lernen, dass beim Diskutieren nicht nur der eigene Standpunkt vertreten werden kann, sondern auch die Sichtweise des anderen. Sie sollen darin unterstützt werden, Gefühle von Argumenten trennen zu lernen und sich nicht nur mit Gleichgesinnten zu solidarisieren.

Es eröffnet sich somit die Möglichkeit, dass auch über Probleme und differente Ansichten diskutiert werden kann.

(Eigene Anmerkung zur Fabel: Da sich der Schüler zunächst vom Konflikt- und Problemgehalt der Fabel nicht direkt angesprochen fühlt, wird die freie Diskussion

⁴¹ vgl. Rauschenberger Hans, Über das Fremde beim Lernen und das Verfremden beim Lehren. In Th. W. Andorno u.a.: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Frankfurt, 1967, S.88.

angeregt. Erst später erfolgt der Bezug auf sich und andere. Durch die Anbahnung fühlen sich die Schüler nicht persönlich angegriffen, sondern gehen distanzierter und respektvoller mit der Situation um – Akzeptanz.)

6. Regel:

„Das Zeigen ist die einfachste Verfremdung. Man wende sie überall dort an, wo die Sache die Kinder anzusprechen scheint.“

Indem etwas als stummer Impuls (Bild, Gegenstand u.a.) gezeigt wird, richten die Schüler zunächst ihre Aufmerksamkeit und Konzentration darauf und versuchen herauszufinden, was damit bezweckt werden soll. Nicht zuletzt wollen sie auch wissen, welche Intension die Lehrperson dabei hat. Ein nicht zu frühes Eingreifen fordert die Kinder auf, sich mit dem Ganzen zu befassen und selbst damit auseinanderzusetzen. Gibt der Lehrer seine Absicht hier zu früh bekannt, befolgen die Schüler nur noch seine Aufgabenanweisung.

Es kann hieraus abgeleitet werden, dass durch „das Zeigen das Gewöhnliche ungewöhnlich“ werden kann.

Über diesen stummen Impuls „eröffnet sich eine stumme Verständigung über die Identität des zu Betrachtenden, sowie über den Aspekt, unter dem es betrachtet werden soll“⁴².

(Eigene Anmerkung: Durch Gegenstände und Bilder wurde zu den später dargestellten Fabeln Fantasie entwickelt, ganze Geschichten erfunden u.a.

Es entstand eine große Sammlung, die z. B. in Äußerungen wie: „Es könnte, sein...“, „Ich stelle mir vor...“, eingebracht wurden.

Beiträge des Lehrers wurden in die Schülermeinungen integriert und waren nicht als dominante Meinungsäußerungen bzw. Vorgaben vertreten.

Die Schüler hatten weitgehend die Chance selbst zu bestimmen, was betrachtet werden soll, und mit ihrer eigenen Identität zu verknüpfen

(vgl. Praxisteil, Punkt 8, S. 53ff).

⁴² vgl. Rauschenberger Hans, Über das Fremde beim Lernen und das Verfremden beim Lehren. In Th. W. Andorno u.a.: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Frankfurt, 1967, S.89.

7. Regel

„Man bemühe sich an Beispielen, die dies zulassen, die Nicht-Identität zwischen Gegenstand und Erscheinung zu zeigen.“

Die Schüler sollen die Möglichkeit erhalten, eigene Theorien zu bilden und sich selbst zu korrigieren.

Es erhebt nicht alles den Anspruch auf Gleichheit, sondern es gibt verschiedene Erscheinungsformen (z. B. in der Natur) oder eigene Sichtweisen und Erkenntnisse.

8. Regel:

„Man übe sich im Umgang mit unterschiedlichen Aspekten und Perspektiven.“

Diese Regel schließt analog an Regel sieben an und beschreibt den Übungsprozess derselben⁴³.

6. Über den Umgang mit Literatur von Kindern und Jugendlichen in schwierigen Lebenssituationen

6.1 Das pädagogische Verständnis und die Bedeutung von Literaturunterricht mit benachteiligten Jugendlichen

Joachim Schröder hat unter Berücksichtigung des oben genannten Aspektes das Buch mit dem interessanten Titel: „Unverhoffte Resonanz - Literarische Texte im Zugriff schwieriger Kinder und Jugendlicher“ veröffentlicht.

Ich finde diesen Titel sehr passend gewählt, da er für mich ausdrückt, dass das persönliche Interesse durch Literatur dann geweckt werden kann, wenn die Textintension auf den oben genannten Adressaten „zugreift“ und eine Resonanz in ihm auslöst. Die eigene Identifikation und der produktive Umgang mit dem Text gelangen dann in einen dynamisch- organischen Prozess zwischen Inhalt und Individuum. Wird jedoch der Zugriff auf literarische Texte vorausgesetzt in Erwartung auf eine Resonanz, bleibt der Text zunächst Materie und kann im klassischen Sinne: „Was will der Text uns denn sagen?“ interpretiert werden. Ein derartiges Überstülpen weckt jedoch kein persönliches Interesse und wahrt durch

⁴³ ebd., Rauschenberger Hans, Über das Fremde beim Lernen und das Verfremden beim Lehren. In Th. W. Andorno u.a.: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Frankfurt, 1967, S.90.

die direkte Aufforderung auch nicht die nötige Distanz, um sich unvoreingenommen damit identifizieren zu wollen und in „unverhoffte Resonanz“ treten zu können. „Unverhofft“ bedeutet hier nämlich nicht nur aus Sicht der Fremdbestimmung: „Das kann von solchen Schülern nicht erwartet werden und ist nun ausnahmsweise eingetreten“, sondern der Schüler tritt intuitiv und selbstbestimmt in Kontakt mit dem literarischen Geschehen. Durch dieses sich „unverhoffte Einlassen“, können sich ihm Zugänge zu seiner eigenen Erfahrungswelt eröffnen.

Ich glaube, dass u.a. sowohl die Auswahl des Textmaterials, als auch die Zugangsweise unter Einbezug der jeweiligen Biografie der Schüler wesentliche Voraussetzungen für den Umgang mit Literatur darstellen.

Warum sollten also Schüler auf Umwegen, indem sie mit ihren schwierigen Lebenssituationen konfrontiert werden, durch Projektion und Interpretation, zur Selbsterkenntnis gelangen, wenn es ebenso relevant erscheint, mit dem Geschehen in Resonanz zu treten, sich damit zu identifizieren und als einen Teil der eigenen Lebenswelt zu akzeptieren?

Den von mir hier aufgeführten Exkurs werde ich unter Pkt. 8, „Aktionsraum Fabel“ noch näher erläutern.

Hiller-Ketterer sieht im Umgang mit Literatur auch eine Möglichkeit für benachteiligte Jugendliche darin, u. a. Unbewältigtes fassbar zu machen.

Folgendes Zitat macht dies deutlich: „Selten genug erfährt man etwas darüber, wie Jugendliche, von sich aus Literatur verstehen; noch spärlicher sind Zeugnisse davon, wie ausländische Jugendliche mit Texten umgehen, die ihnen in Schule und Unterricht zur Auseinandersetzung angeboten werden.

Gerade Dichtung (sowie andere ästhetische Produkte) - zumal im interkulturellen Unterricht - kann erfahren werden als Möglichkeit, als Anlass, Unbewältigtes bei den Schülern aufbrechen zu lassen, fassbar zu machen, und zwar so, dass sich dabei Feldstrukturen zeigen, die zunächst eigentlich niemandem angelastet

werden können. Es bricht in der Interaktion etwas auf, was in der Gesellschaft angelegt ist“⁴⁴.

Hiller-Ketterer beschreibt an dem literarischen Beispiel „Andorra“, dass oftmals in der Schule etwas durchgenommen wird, ohne dass davon den Schülern etwas in Erinnerung bleibt. „Vielleicht, weil Bilder, Szenen, Figuren, Rollen nicht eindrücklich und für ihn verständlich genug herausgearbeitet wurden und die Aktualisierung, das heißt, die Transparenz auf aktuelle gesellschaftliche Situationen fehlte.“⁴⁵.

Es wird andererseits deutlich, dass wenn sich Literaturunterricht an den Bedürfnissen, Fragen und Erfahrungen orientiert, sich auch benachteiligte Kinder und Jugendliche, für die der Umgang mit anspruchsvoller Literatur nicht selbstverständlich und alltäglich ist, sich mit „berührender Ernsthaftigkeit“ darauf einlassen können. Insbesondere auch dann, wenn es gelingt, dass der Jugendliche über seine eigene Biografie und aktuelle Lage nachdenkt und in der Texthandlung etwas Aufregendes entdeckt, dass gerade ihn persönlich betrifft.

Zudem wäre es wünschenswert, wenn es nun auch noch dem Lehrer bzw. der Lehrerin gelänge, sich ebenso beim Umgang mit Literatur auf die biografische Nähe ihrer Schüler einzulassen. „So könnten sich auch dem Lehrer an einer ihm längst vertrauten Dichtung neue Dimensionen eröffnen, und zugleich würde er seine Schüler besser verstehen lernen“⁴⁶.

6.2 Was bedeutet in diesem Zusammenhang die Zuschreibung „Schwierige Kinder und Jugendliche“?

Es handelt sich hierbei um Menschen, die durch ihr Verhalten für andere nicht einfach zu ertragen sind, die Schwierigkeiten im Kommunizieren und Lernen haben, die aufgrund einer schweren Erkrankung oder Behinderung eingeschränkt handlungsfähig sind, die durch Delinquenz und Drogenkonsum in Schwierigkeiten

⁴⁴ Hiller-Ketterer, Ingeborg: Max Frischs „Andorra“- Spurensicherung der literarischen Annäherung Murats an seine Migranten-Biographie. In: Langer, W., Zwischen Biographie und Kultur. Stiftung u einem persönlichen Umgang mit Texten und Bildern durch Unterricht, Langenau-Ulm, 1988, S. 35ff. in: Schroeder, Joachim: Unverhoffte Resonanz, Langenau-Ulm, 2003, S. 7.

⁴⁵ ebd., S. 7.

⁴⁶ ebd., S. 8.

geraten sind, oder in familiären Verhältnissen leben, in denen sie kontinuierlich mit nahezu unlösbaren Problemen konfrontiert werden⁴⁷.

Es liegt nahe, dass in solch schwierigen Lebenslagen der Umgang mit Büchern nicht gerade einen hohen Stellenwert einnimmt. Hier ist vorrangig konkrete Hilfeleistung zur Bewältigung der Lebensumstände durch reale Menschen notwendig und nicht durch literarische Figuren. Der vorherrschende Ansatz der Literaturdidaktik aus den achtziger Jahren, durch die reflektierende Auseinandersetzung mit Krisen und Problemen literarischer Figuren und Situationen subjektiv handlungsfähig zu werden (Ich-Identifikation), am literarischen Modell etwas für das eigene Leben zu lernen, im Fiktionalen die persönliche Realität zu spiegeln - dieses Ansinnen erscheint für Kinder in Not fast zynisch⁴⁸. Die direkte Auseinandersetzung mit Alltagsproblemen steht natürlich ohne Zweifel in der Pädagogik im Vordergrund. Der Griff zum Buch erscheint um so luxuriöser, je größer die Nöte der Kinder sind.

Es zeigt sich jedoch auch, dass Krisen- und Alltagsprobleme nicht immer so schnell und zielgerichtet gelöst werden können. Oftmals ist ein langwieriger Reflexionsprozess erforderlich, der u.a. mithilfe literarischer Welten bewältigt werden kann. Hierzu schreibt Hiller-Ketterer in ihrer Dissertation⁴⁹, dass Schüler Geschichten mit auf den Weg nehmen können, um ihr eigenes Leben besser verstehen zu lernen. Die Funktion von Literatur wird nicht in einer trivialen Lebensbegleitung begrenzt. Sie wird weitaus radikaler gedacht. „Literatur wird verstanden als eine Möglichkeit, um einen notwendigen doppelten ‚Bruch‘ mit der eigenen Biografie zu vollziehen. Sie kann zu einer Deutungshilfe für die eigenen Probleme werden, indem sich in Texten ein ‚anderes Ich‘ in seinen bislang nicht erkannten oder nicht genutzten Potenzialen entdecken lässt, und man so mit sich und den eigenen Fragen und Problemen weiter kommen kann. Andererseits ist es aber auch erforderlich zu lernen, dass von Geschichten alleine keine Hilfe zu erwarten ist, dass es durch eine triviale Ich-Identifikation mit den literarischen Figuren nicht möglich wird, das eigene Leben auf die Reihe zu kriegen. Der Bruch auch mit diesem „anderen Ich“ wird von Hiller-Ketterer als eine zweite

⁴⁷ vgl., Schroeder Joachim: Unverhoffte Resonanz, Langenau-Ulm 2003, S. 9.

⁴⁸ vgl., ebd., S. 9.

⁴⁹ Hiller-Ketterer Ingeborg: Kind-Gesellschaft-Evangelium. Theologisch-didaktische und soziopolitische Überlegungen zu Unterrichtsversuchen in der Grundschule, Stuttgart und München 1971, S. 135. in: Schroeder Joachim: Unverhoffte Resonanz, Langenau-Ulm 2003, S. 9-10.

Voraussetzung gefasst, um eine biografische Nähe zum eigenen Ich finden zu können.“⁵⁰

Das zum Klischee gewordene Bild vom „buchfernen“ Haushalt sozial Benachteiligter hat sich empirisch bereits bestätigt: Bücher, Theater- und Museumsbesuche sind „uncool“. Fernsehen steht im Mittelpunkt. Für benachteiligte Kinder und Jugendliche, die aus sozial ungesicherten und kulturell verunsicherten Gruppen kommen, ist es kaum möglich, sich in eine „etablierte Kultur“ zu integrieren. Sie nehmen Literatur in der Regel einseitig bzw. passiv auf.

Da zuhause meistens keine Literatur zur Verfügung steht, findet die erste Annäherung in der Schule statt. Obwohl dies zu den vermittelnden Unterrichtsinhalten gehört, machen viele benachteiligte Schüler keine positiven Erfahrungen damit. Ihre Lernbiografien sind nachhaltig davon geprägt, dass sie Texte nicht schnell genug lesen können, nicht differenziert genug interpretieren, daran scheitern den Aufbau eines Textes zu rekonstruieren, verwendete Stilmittel nicht benennen können, nicht angemessen nacherzählen können und dies schriftlich auch nur unstrukturiert und fehlerhaft gelingt.

Auf die Frage, „was der Autor damit sagen will“, finden sie keine Antwort. Auch können sie nicht erraten, was der Lehrer gerade hören will. Da die Schule voraussetzt, dass die Lesesozialisation bereits früh geprägt wurde, stellt sie für benachteiligten Schüler eine nahezu unüberwindbare Barriere dar⁵¹.

Untersuchungen zu Lebensverläufen von ehemaligen Sonderschülern belegen, dass es diesen irgendwann gelingt, drei bis vier Bücher anzusammeln und wie einen Schatz zu hüten. Diese begleiteten sie durch schwierige biografische Phasen. Offensichtlich gelingt es benachteiligten Menschen also doch, sich einen partiell bedeutsamen Zugang zur literarischen Welt zu erschließen.

⁵⁰ Hiller-Ketterer Ingeborg: Kind-Gesellschaft-Evangelium. Theologisch-didaktische und soziopolitische Überlegungen zu Unterrichtsversuchen in der Grundschule, Stuttgart und München 1971, S. 135. in: Schroeder Joachim: Unverhoffte Resonanz, Langenau-Ulm 2003, S. 9-10.

⁵¹ vgl., Schroeder Joachim, Unverhoffte Resonanz, Langenau-Ulm 2003, S. 10.

Es ist pädagogisch zu hinterfragen, wie dies gelingen kann. Neben der biografischen Bedeutung für die Schüler ist es unerlässlich, dass die Lehrer ihr pädagogisches Handeln „im Lichte der Lebenswelten“ reflektieren. Dies beinhaltet zu beobachten, wie Schüler „von sich aus“ Texte verstehen und damit umgehen.

Dem Lehrer können sich somit pädagogische Zugänge nicht nur im subjektiv literarischen Verstehen eröffnen, sondern es wird ihm auch eine Annäherung an die Lebenswelten seiner Schüler ermöglicht, auf welche sich sein pädagogisches Handeln bezieht.

Nach Hiller-Ketterer geht es im Literaturunterricht nicht darum, dem jeweiligen Schüler mit einem spezifischen Problem den passenden Lesestoff zu offerieren. Das wäre eine falsch verstandene Annäherung von Literatur an die biografischen Erfahrungen von benachteiligten Schülern z. B. dem behinderten Schüler Geschichten von Lahmen und Blinden etc. anzubieten⁵².

Bei der Textauswahl warnt Hiller-Ketterer vor pädagogischer Besserwisserei, dass einige Texte nicht altersangemessen oder schulformadäquat seien, manche Bücher und Themen für schwierige Schüler zu schwierig seien. Hinter solchen „pädagogischen Auswahlkriterien“ steckt oft die Ängstlichkeit der Lehrer vor schwierigen Themen und nicht das Unvermögen der Schüler auch zu schwierigen Texten, einen Zugang zu entwickeln.

Ein besonders effektiver Zugang zu Textinhalten kann sich ergeben, wenn sich die Auswahl von Texten aus Unterrichtsprozessen erschließt. Dazu ist es neben der genauen Beobachtungsgabe des Lehrers auch das genaue Hinhören, was die Schüler bewegt notwendig, dieses aufzunehmen und Dinge mit Feingefühl auszusprechen, die lediglich nur angedeutet wurden.

Die Schüler können z. B. in literarischem Textmaterial kulturelle Modelle entdecken, die ihnen einen respektvollen Umgang miteinander und in Situationen der Konkurrenz und Ausgrenzung aufzeigen.

Ausgewählte Texte können also nie als zu schwer oder abgehoben eingestuft werden, wenn sie dem bzw. den Schülern die Möglichkeit offerieren, ihre biografischen Erfahrungen einzubeziehen. Durch diesen eigenen Zugriff können

⁵² vgl., Schroeder Joachim, Unverhoffte Resonanz, Langenau-Ulm 2003, S. 10-11.

sie für sich Wesentliches entdecken. Ob ein Thema für die jeweiligen Schüler geeignet ist oder nicht, kann durchaus mit den Schülern besprochen bzw. diskutiert werden. Das Unterrichtsvorhaben wird somit transparent und die eigene Meinung der Schüler wird ernst genommen⁵³.

Hiller-Ketterer fasst dies treffend in folgenden Worten zusammen: "Wenn es im Unterricht gelingt, bezogen auf geeignete ästhetische Produkte, Biografisches, Unverarbeitetes ans Licht kommen zu lassen, andeutungsweise mittelbar zu machen, wäre zu überlegen, ob nicht solche Unterrichtsberichte Beispiele eines geglückten Umgangs mit Schülererfahrungen im Horizont von Literatur, Kunst und Musik selbst noch einmal explizit zum Gegenstand von Unterricht, im Sinne von Unterricht über Unterricht werden sollten. Aus diesem Unterricht lässt sich dann nachfolgender Unterricht entwickeln. Ließen sich nicht so gesellschaftliche Zusammenhänge in einer für Schüler nachvollziehbaren Weise aufspüren?"⁵⁴

7. Die Fabel im Unterricht

Maria Eschbach hat den Einsatz von Fabeln im Unterricht detailliert auf die verschiedenen Altersstufen bezogen. Sie vertritt die Meinung, dass Kinder grundsätzlich so früh wie möglich Fabeln begegnen sollten.

Es gibt Fabeln, die bereits Kinder im Alter zwischen sieben und acht Jahren ansprechen. Diese entsprechen in ihrer Sinn- Sprach- und Klanggestalt dem kindlichen Auffassungsvermögen. Kinder in diesem Alter empfinden die Tierwelt noch als selbstverständliche Lebenswirklichkeit, in der Tiere wie Menschen handeln und reden. Sie fühlen sich in das Geschehen direkt einbezogen und identifizieren sich mit den Rollen der einzelnen Tiere. Sie möchten das Erlebnis erzählen und spielerisch umsetzen. Durch Leseübungen mit verteilten Rollen kann dies vorbereitet werden. Die Kinder sind in der Regel von der Faszination aus mitreißender Spannung und Einfachheit fasziniert. Auf diese Weise wird die dichterische Lehre erspielt und in lebendige Wirklichkeit übertragen. Die ernst zu nehmende Tiefenwirkung von Gestik und Spiel sollte hierbei nicht unterschätzt werden. Innerhalb dieser ersten Stufe der bildgebenden Anregung sollte der

⁵³ vgl. Schroeder Joachim, Unverhoffte Resonanz, Langenau-Ulm, 2003, S. 12.

⁵⁴ Hiller-Ketterer Ingeborg in: Schroeder Joachim, Unverhoffte Resonanz, Langenau-Ulm, 2003, S. 14-15.

Lehrer die Schüler noch nicht zu theoretisch nach dem Sinngehalt und der Lehre befragen. Die Schüler bis elf Jahre sollen vielmehr im Lesen, Erzählen und Spielen die erziehende Energie der Fabel erleben⁵⁵.

„Die Worte, Sätze und Bilder der Fabel werden lebendiges Eigentum des Kindes, das an ihnen wächst und reift“⁵⁶.

Ab zwölf Jahre sind die Schüler bereits in der Lage, zu reflektieren, dass Fabeln aufzeigen, wie es im Leben wirklich zugeht. Dass sie eine Wahrheit enthalten. Nun stellt sich die Frage nach dem Sinngehalt und der Lehre der Fabel. Die Tiere werden zu „Menschen des eigenen Lebensbereichs“. Zeit und Lebensnähe wirken in die eigene Erfahrung und Erlebnisse hinein. Die Modellgeschichte wird nicht als Vorbild gesehen, sondern spiegelt die unvollkommenen Lebensverhältnisse des Alltags wider.

Der Jugendliche lernt, durch die sich immer wiederholenden Grundformen des menschlichen Verhaltens das Wesentliche zu durchschauen. Durch derartige Beispielgeschichten kann er zu der Erkenntnis gelangen, dass er selbst auch ein Mensch mit Vorzügen, aber auch mit Fehlern und Schwächen ist. Er muss sich mit seiner Identität in der Gemeinschaft mit anderen zurechtfinden und die Notwendigkeit erkennen sich anzupassen und Rücksicht zu nehmen.

Durch die unaufdringliche Lenkung der Fabel erhält der Schüler in diesem Alter auf eine angemessene Art Hilfe in seiner Menschen- und Weltkenntnis.

Ab ca. fünfzehn Jahren kann der historische Bezug der Fabel herausgestellt werden. Es können nun auch motivgleiche Fabeln verglichen werden und verschiedene Zeitalter und Erzählstile. Der Schüler soll lernen, den literarischen Wert der diversen Varianten zu beurteilen und zeitlich einzuordnen⁵⁷.

Fabeln sind im Deutschunterricht nicht mehr „kümmerliche Ecksteher“⁵⁸. Sie stehen seit Beginn der siebziger Jahre wieder im „Zentrum der literarisch

⁵⁵ vgl., Eschbach Maria, Die Fabel im modernen Deutschunterricht, Paderborn 1972, S. 30-31.

⁵⁶ vgl., ebd., S. 31.

⁵⁷ ebd., S. 33-37.

⁵⁸ vgl., Dithmar Reinhard, Fabeln und Parabeln im fächerverbindenden Unterricht, Ludwigsfelde, 2002, S. 12.

didaktischen Diskussion“ und sind „bevorzugte Schullektüre“⁵⁹ sowie in den Lesebüchern zu finden⁶⁰.

Strukturelle Gründe dafür, weshalb die Fabeln in heutigen Bildungsplänen, Schulbüchern und im Unterricht verankert sind, finden sich bereits bei Luther und Lessing: „Es sind ihr bereits „Kunstcharakter“, der sich ihrer anschaulichen Einkleidung und ihrer Gleichnisform verdankt, ihr „didaktisches Fundament“, auf dem die „Richtung der Wahrheitssuche basieren und ihre der überschaubaren Kürze zugeschriebenen pragmatischen Handhabbarkeit“⁶¹.

Heute hat der produktionsorientierte Ansatz seinen Stellenwert im Unterricht gefunden und wurde in neue Lesebücher aufgenommen. Die Schüler sollen kreativ mit Textformen umgehen und werden zu intensiver Deutungsarbeit aufgefordert. Die Arbeitsbereiche Sprache und Literatur werden sinnvoll miteinander verbunden.

Arbeitsformen können z. B. sein:

- Fabeln entschlüsseln und verschlüsseln,
- Bildergeschichten in Fabeln umformen,
- Fabeln auf andere Situationen übertragen,
- Gesellschaftliche Zusammenhänge verstehen.

Es wird deutlich, dass der Umgang mit Literatur nicht nur im Analysieren und Besprechen besteht, sondern das eigene Gestalten der Schüler miteinschließen soll. Günter Jahn drückt dies treffend im Hinblick auf die Fabelbehandlung nach Lessing aus: „Literatur wird nicht fraglos übernommen, zwingt nicht als vorgegebene Autorität zu passendem Nachdenken, sondern wird kritisch aufgenommen, selbstdenkend, wie selbsttätig in etwas Eigenes verwandelt und dadurch intensiver als bei passiver Rezeption verstanden und angeeignet“⁶².

⁵⁹ Doderer Klaus, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 1962, S. 116.

⁶⁰ Grützmaker Jutta; in: Deutsch in der Sekundarstufe 1: Literatur- Realität- Erfahrung, Stuttgart 1977, Lehrerband, in: Dithmar Reinhard, Fabeln und Parabeln im fächerverbindenden Unterricht, Ludwigfelde, 2002, S. 12.

⁶¹ Doderer Klaus 1970, in: Dithmar Reinhard, Fabeln und Parabeln im fächerverbindenden Unterricht, Ludwigfelde, 2002, S.59.

⁶² Jahn Günter, Lessings Fabelbehandlung: Ein Elementebuch der Didaktik und Methodik, Bielefeld, 2000, in: Dithmar Reinhard, Fabeln und Parabeln im fächerverbindenden Unterricht, Ludwigfelde, 2002, S.59.

„Die Fabel ist mehr als unverbindliche Lebensweisheit, wie sie in vielen Sprichwörtern zu finden ist. Mit ihren Modellen von menschlichem Verhalten und gesellschaftlichen Verhältnissen klärt sie darüber auf, wie es in der Welt zugeht, ihr kritisches Moment trifft das Gesamt menschlichen Seins“⁶³.

Moderne Fabeln haben die didaktische Absicht, den Leser zunächst zu den gewohnten Folgerungen zu führen, ihn dann aber durch irritierende und unerwartete Kommentare umzustimmen und zu einer bestimmten Einsicht zu bringen.

Nicht mehr die moraldidaktischen Prinzipien, die die Wahrheit in Form von Lebensweisheiten vermitteln wollen, sondern die Wahrheiten, die als harte Realität lebensnotwendig sind, werden thematisiert.

Die gegenwärtige Auseinandersetzung mit alten Fabelweisheiten findet oftmals bewusst statt, indem die alten Lehren in das Gegenteil verkehrt werden. Die Aktualität dieser Fabeln gewinnt somit einen stärkeren Situationsbezug⁶⁴.

Rolf Geißler sieht die Aufgabe des modernen Literaturunterrichts darin, dass der Jugend eine erste Weltorientierung und ein Hineinwachsen in die heutige Welt ermöglicht werden sollen.

Die Forschung der Literaturdidaktik muss gegenwärtige gesellschaftliche und kulturelle Situationen auf sich herauskristallisierende Zukunftstendenzen hin untersuchen, um festzustellen, auf welche Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Jugendliche vorzubereiten ist.

Diese didaktische Konkretisierung nach Geißler gleicht sich an die allgemeine Fachdidaktik nach Wolfgang Klafki an, der fordert, „das Gegenwärtige geistig dynamisch zu erfassen, um die in ihm angelegten Zukunftsmöglichkeiten erkennen zu können. Darüber hinaus müssten aus der Analyse der Gegenwart Anhaltspunkte für die Bedeutung der Vergangenheit, der Tradition, für diese Gegenwart gewonnen werden“⁶⁵.

Wirkerwartungen, die nach Geißler an heutige Literatur gestellt werden müssen, beziehen sich auf die positive Kraft des Poetischen in unserer Zeit. Auch die

⁶³ Dithmar Reinhard, Fabeln und Parabeln im fächerverbindenden Unterricht, Ludwigsfelde, 2002, S.62.

⁶⁴ vgl., Koch Ruth, Theoriebildung und Lernzielentwicklung in der Literaturdidaktik. Ein Entwurf gegenstandsorientierter Lernzielentwicklung am Beispiel der Fabel, Weinheim 1973, S.79.

⁶⁵ ebd., S.171.

Gesellschaftskritik soll mit einfließen und einen offenen Zukunftsbezug ermöglichen.

Geißler ist der Auffassung, dass dieser nur ermöglicht wird, wenn „jeweils das Bestehende, das gegenwärtig Erreichte und Gewusste durch Zweifel und Kritik in Frage gestellt werden. Zukunft ist mächtig, nicht indem ich auf sie fixiert bin als ein gegenwärtig ‚Noch-nicht-Erreichtes‘, sondern indem ich mich der Gegenwart verändernd zuwende“⁶⁶.

Die zeitgenössische Literaturdidaktik bietet der Gegenwartsanalyse ein fruchtbares Feld. Deshalb fordert Geißler: „Sie muss die Probleme und Strömungen der gegenwärtigen Literatur zu erkennen versuchen. Sie muss von einer Analyse der Gegenwartsliteratur ausgehen, wenn sie sich über die Aufgabenstellung des Unterrichts im allgemeinen und über die Bedeutung einzelner Werke der Vergangenheit im besonderen schlüssig werden will“⁶⁷.

Mit dieser didaktischen Entscheidung zur Wirkfunktion der Fabel wird zugleich ein Kriterium für die Aktualität in der modernen Pädagogik, welche erzieherische Implikationen einschließt, gewonnen. Die Rahmenbedingungen für die didaktische Relevanz im heutigen Deutschunterricht und die Basis, auf der die Lernziele formuliert werden können, sind somit gegeben⁶⁸.

Eine bewusste Schülerorientierung soll in die gegenwärtige Didaktik integriert werden. Die Fabel will provozieren, den Widerspruch, das Urteil des Adressaten hervorlocken. Es wird eine entsprechende Stellungnahme und Verhaltensweise erwartet.

„Fabeln haben Tatcharakter - allerdings nicht im Sinne der Beispielerzählung: Geh auch du hin und tue desgleichen! Wir können uns weder dem Wolf noch das Lamm, weder den Fuchs noch den Raben zum positiven oder negativen Vorbild nehmen.

Die Fabel bietet kein Exemplum, sondern eine Analogie. Sie zeigt im Bild ein menschliches Problem, fordert den Hörer oder Leser zur entsprechenden

⁶⁶ Koch Ruth, Theoriebildung und Lernzielentwicklung in der Literaturdidaktik. Ein Entwurf gegenstandsorientierter Lernzielentwicklung am Beispiel der Fabel, Weinheim 1973, S.171.

⁶⁷ ebd., S.171.

⁶⁸ ebd., S.172.

Übertragung auf sich und seine mitmenschlichen Beziehungen auf und damit zur Auseinandersetzung mit sich und seiner Welt“⁶⁹.

Bezogen auf die Schüler heißt dies konkret, ihre Beziehungsfähigkeit zu sich selbst und zu anderen, zur Gesellschaft und zur Historik zu entwickeln. Dabei wird die Identitätsfindung gefördert, wie sie für das Erwachsenwerden des Jugendlichen notwendig ist.

Die Fabel muss nicht nur mit einer Wahrheit konfrontieren. Es kann auch mehr als eine Rezeptionsweise geben. Bei der Durchnahme der Fabel sollte gefragt werden, auf welche Gegebenheit das Denkmodell passt⁷⁰.

Erstrebenswert wäre ein kontinuierlicher Lernprozess, der sich auf verschiedene Schuljahre verteilt und aufgrund der Vielfalt von Texten mit immer neuen Wirkungsaspekten.

Seit den achtziger Jahren wird diese Sichtweise auch konzeptionell in mehreren Lesebüchern umgesetzt, indem Fabeln in mehreren Jahrgangsstufen berücksichtigt werden.

Fabeln und Tiergeschichten sollten hierbei nicht vermischt werden, da die Fabel keine Tierdichtung ist, die sich auf Tiere aus der Natur bezieht, sondern auf das Verhalten von Menschen. Es sollen dadurch auch emotionale Reaktionen wie Mitleid mit dem unschuldigen Tier vermieden werden. Die Wirkung der „echten Fabel“ besteht in der Distanz durch das Symbol Tier und kommt ohne Emotion aus⁷¹.

7.1 Sollen Fabeln erst ab einem bestimmten Alter eingesetzt werden?

Diese Frage zu verfolgen scheint recht interessant, da sich die Diskrepanz der Altersspanne vom Kindergartenalter bis ca. zum Ende der Schulzeit erstreckt. Erika Essen spricht sich z. B. für die Behandlung der Fabel zwischen dem achten bis zehnten Schuljahr aus, da sie vorher die „Gefahr eines konventionell moralisierenden Kurzschlusses“ befürchtet.

⁶⁹ Dithmar Reinhard, Fabeln und Parabeln im fächerverbindenden Unterricht, Ludwigsfelde, 2002, S.62.

⁷⁰ vgl. Dithmar Reinhard, Fabeln und Parabeln im fächerverbindenden Unterricht, Ludwigsfelde, 2002, S. 63.

⁷¹ vgl., ebd., S. 66-68.

Paul Nentwig meint, dass Fabeln nicht vor dem siebten Schuljahr eingesetzt werden sollten, weil die Schüler über eine gewisse Abstraktionsfähigkeit verfügen müssten.

Ernst Maier verweist im Zusammenhang mit der Tierdichtung auf die Erfahrung von Kindern und darauf, dass diese schon gerne im Alter zwischen acht und zehn Jahren gerne gelesen und aufgenommen werden.

Bernhard Schulz hat die Fabel in einem Band für die Grundschule integriert.

Klaus Doderer ist sogar der Meinung, dass bereits Kinder im Vorschulalter zu der nötigen Fabelreflexion in der Lage sind⁷².

Maria Eschbach hat den Einsatz von Fabeln im Unterricht detailliert auf die verschiedenen Altersstufen bezogen. Sie vertritt die Meinung, dass Kinder grundsätzlich so früh wie möglich Fabeln begegnen sollten.

Es gibt Fabeln, die bereits Kinder im Alter zwischen sieben und acht Jahren ansprechen. Diese entsprechen in ihrer Sinn- Sprach- und Klanggestalt dem kindlichen Auffassungsvermögen. Kinder in diesem Alter empfinden die Tierwelt noch als selbstverständliche Lebenswirklichkeit, in der Tiere wie Menschen handeln und reden. Sie fühlen sich in das Geschehen direkt einbezogen und identifizieren sich mit den Rollen der einzelnen Tiere. Sie möchten das Erlebnis erzählen und spielerisch umsetzen. Durch Leseübungen mit verteilten Rollen kann dies vorbereitet werden. Die Kinder sind in der Regel von der Faszination aus mitreißender Spannung und Einfachheit fasziniert. Auf diese Weise wird die dichterische Lehre erspielt und in lebendige Wirklichkeit übertragen. Die ernst zu nehmende Tiefenwirkung von Gestik und Spiel sollte hierbei nicht unterschätzt werden. Innerhalb dieser ersten Stufe der bildgebenden Anregung sollte der Lehrer die Schüler noch nicht zu theoretisch nach dem Sinngehalt und der Lehre befragen. Die Schüler bis elf Jahre sollen vielmehr im Lesen, Erzählen und Spielen die erziehende Energie der Fabel erleben⁷³.

⁷² vgl., Dithmar Reinhard, Die Fabel, Paderborn 1971, S. 184-185.

⁷³ vgl., Eschbach Maria, Die Fabel im modernen Deutschunterricht, Paderborn 1972, S. 30-31.

„Die Worte, Sätze und Bilder der Fabel werden lebendiges Eigentum des Kindes, das an ihnen wächst und reift“⁷⁴.

Ab zwölf Jahre sind die Schüler bereits in der Lage, zu reflektieren, dass Fabeln aufzeigen, wie es im Leben wirklich zugeht. Dass sie eine Wahrheit enthalten.

Nun stellt sich die Frage nach dem Sinngehalt und der Lehre der Fabel.

Die Tiere werden zu „Menschen des eigenen Lebensbereichs“. Zeit und Lebensnähe wirken in die eigene Erfahrung und Erlebnisse hinein. Die Modellgeschichte wird nicht als Vorbild gesehen, sondern spiegelt die unvollkommenen Lebensverhältnisse des Alltags wider.

Der Jugendliche lernt, durch die sich immer wiederholenden Grundformen des menschlichen Verhaltens das Wesentliche zu durchschauen. Durch derartige Beispielgeschichten kann er zu der Erkenntnis gelangen, dass er selbst auch ein Mensch mit Vorzügen, aber auch mit Fehlern und Schwächen ist. Er muss sich mit seiner Identität in der Gemeinschaft mit anderen zurechtfinden und die Notwendigkeit erkennen sich anzupassen und Rücksicht zu nehmen.

Durch die unaufdringliche Lenkung der Fabel erhält der Schüler in diesem Alter auf eine angemessene Art Hilfe in seiner Menschen- und Weltkenntnis.

Ab ca. fünfzehn Jahren kann der historische Bezug der Fabel herausgestellt werden. Es können nun auch motivgleiche Fabeln verglichen werden und verschiedene Zeitalter und Erzählstile. Der Schüler soll lernen, den literarischen Wert der diversen Varianten zu beurteilen und zeitlich einzuordnen⁷⁵.

Inwieweit nun eine Abstraktion der anschaulichen Handlung und eine Übertragung auf sich selbst und den zwischenmenschlichen Bereich in einer siebten Klasse der Förderschule gelangen, werde ich im Folgenden dieser Arbeit noch beschreiben (vgl. im Praxisteil unter Punkt 8, S. 53ff).

7.2 Sprach- und Sprecherziehung durch die Fabel

Bei der Behandlung der Fabel auf unterschiedliche Art und Weise steht insbesondere auch die Sprach- und Sprecherziehung im Mittelpunkt.

Zum Beispiel durch Lesen, Nacherzählen oder Erfinden eigener Fabeln werden die Schüler dazu angeregt.

⁷⁴ vgl., ebd., S. 31.

⁷⁵ vgl., Eschbach Maria, Die Fabel im modernen Deutschunterricht, Paderborn 1972, S. 33-37.

Der Schüler kann hier auch die Möglichkeit nutzen, über seine eigenen Erfahrungen verschlüsselt in Form einer Fabel zu reden bzw. zu schreiben. Es handelt sich hierbei also um eine Art Lebenshilfe.

Auch das Auswendiglernen und gute Sprechen sollte berücksichtigt werden. Zudem stellt jede sprachliche oder spielerische Gestaltung der Fabel eine eigene schöpferische Beziehung her, in dem die „Menschen-Selbsterkenntnis als ewig neue Notwendigkeit“ in den Mittelpunkt rückt⁷⁶.

Das Spielen und Rollensprechen von Fabeln gibt besonders Schülern, die sich in der Regel nur wenig am Unterrichtsgespräch beteiligen, die Möglichkeit, vor der Klasse frei zu agieren und sprechen. Dies kann dazu beitragen, dass sie ihre Befangenheit und Sprechangst lernen zu überwinden⁷⁷.

7.3 Methodische Umsetzung von Fabeln

Hier werden fünf Methoden exemplarisch dargestellt

7.3.1 Vergleichen von Fabeln

Zwei Fabeln miteinander zu vergleichen ist ab der Grundschule möglich (lesen, betrachten, vergleichen). Es ist möglich zwei verschiedene Fabeln miteinander zu vergleichen, z. B.: „Der Löwe und die Maus und der Wolf und das Lamm“ oder der Vergleich zwischen alter und neuer Fassung einer Fabel. Z. B.: „Der Wolf und das Lamm“ in der alten und neuen Fassung.

Beim Vergleichen wird auf Folgendes geachtet:

- Unterschiedliche Ausgestaltung,
- Wandel im Laufe der Jahrhunderte,
- Verschlüsselung des Themas,
- Bild des menschlichen und gesellschaftlichen Verhaltens⁷⁸.

⁷⁶ vgl., ebd., S. 43.

⁷⁷ vgl. www.udoklinger.de/Deutsch/Fabeln/Relevanz.htm, Stand: 20.06.2008.

⁷⁸ vgl. Dithmar Reinhard, Fabeln und Parabeln im fächerverbindenden Unterricht, Ludwigsfelde, 2002, S.68-70.

In der Zeitschrift von Praxis Deutsch, Fabeln und Witze 3/1984 befindet sich eine Sammlung von Fabeln zum Vergleichen.

7.3.2 Schreiben von Fabeln

Zum didaktischen Standardrepertoire gehört seit Lessing das Erfinden von Fabeln. Dies sollte in einem produktiven Umgang mit Fabeln erfolgen, indem „alte Fabeln“ umgestaltet werden, ein anderer Schluss verfasst wird, die Fabel weitergeführt wird, ein Perspektivenwechsel der Tiere stattfindet u. a.

Die Umstände können so weit verändert werden, bis sich eine andere Erkenntnis erschließen lässt.

Nach mehreren Übungsformen kann eine eigene Fabel erfunden werden. Diese kann sich auch auf reale Gegebenheiten stützen⁷⁹. (vgl. hierzu das Beispiel zur Fabel „Die Grashalmfamilie“ im Praxisteil, Pkt. 8.1.3, S.64)

7.3.3 Illustrieren

Eine Illustration zu einer Fabel kann deren Symbolik veranschaulichen, bildlich wiederholen oder dekorativ ausschmücken.

Wesentlich ist es, die Aussage des Textes in Inhalt und Ästhetik aufzugreifen, zu vertiefen oder zu erweitern. Das Illustrieren hat eine alte Tradition, z. B. sind Fabelillustrationen bereits in der Antike auf griechischen Vasen zu finden. Die alten Holzschnitte des "Ulmer Äsop" von 1476 sind sehr bekannt. Durch einfache Gestaltung und der Beschränkung auf das Notwendigste kommt das Typische der Fabel klar zum Ausdruck. Die Fabelillustration gewann im 17. und 19. Jahrhundert eine große Bedeutung. Sie begleitete die Entwicklung des Bilderbuches. Dichter haben auch selbst Illustrationen angefertigt (z. B. Wilhelm Busch).

Im Unterricht können die Lern- und Erfahrungsprozesse in Bezug auf die Illustration in diversen Varianten ablaufen. Unter Beachtung der schüleradäquaten Voraussetzungen und Materialien sind diese in allen Klassenstufen möglich. Es können z. B. vorgegebene oder selbst erstellte Illustrationen zu Texten zugeordnet

⁷⁹ vgl., Dithmar Reinhard, Fabeln und Parabeln im fächerverbindenden Unterricht, Ludwigsfelde, 2002, S.71-73.

werden oder umgekehrt. (vgl. Anlage 12.5, Comic zur Fabel „Der Löwe und die Maus“)

Die Ergebnisse können in einer Klassenausstellung oder in einem Fabelband präsentiert werden⁸⁰.

7.3.4 Spielerisches Darstellen von Fabeln

Die Fabel ist das in eine Erzählung eingefügte Drama in knappster Form, d. h. sie ist episch und dramatisch zugleich. Die Akteure spielen dem Adressaten in Rede und Gegenrede, Handlungen und Gegenhandlungen ein kurzes Drama vor, welches Einblicke in menschliches Verhalten und gesellschaftliche Verhältnisse gewährt.

Dieses Charakteristikum legitimiert im Unterricht die Umsetzung der Fabel ins Spiel.

Beim dialogischen- szenischen Spiel übernehmen zwei Schüler den dialogischen Teil, während ein anderer den Erzähler übernimmt. Als wirkungsvolle Unterstützung kann auch Gestik eingesetzt werden. Je nach Schülerklientel ist auch das Vortragen eines Schülers als Erzähler möglich, während ein anderer die Handlung pantomimisch darstellt. Sprachfreie Anteile könnten insbesondere für zurückhaltende und weniger sprachgewandte Schüler eine angemessene Alternative sein.

Ebenso wäre der Einsatz von Schattenfiguren (z. B. auf dem Overheadprojektor) möglich.

Als weitere Alternative wäre die Entwicklung eines literarischen Rollenspiels intendiert, im dem die Schüler z. B. den Anfang der Fabel vorgegeben bekommen und dann mehrere Lösungsmöglichkeiten durchspielen. Die Rollen der Tiere können dabei verändert werden oder verschiedene Handlungsalternativen entwickelt werden. Anschließend wird über die Lösungsmöglichkeiten diskutiert⁸¹. Ebenso könnte mir auch ein freies Mitmachtheater vorstellen, bei dem die Akteure z. B. eine freiwillige Person oder einen Zuschauer flexibel in das Spiel integrieren. Es könnte auch eine zusätzliche Rolle installiert werden, vgl. den von den

⁸⁰ vgl., ebd., S.73-74.

⁸¹ vgl., Dithmar Reinhard, Fabeln und Parabeln im fächerverbindenden Unterricht, Ludwigsfelde, 2002, S.75-77.

Schülern erfundenen Jäger in der Fabel: „Der Löwe und die Maus“.
(siehe Punkt 8 „Aktionsraum Fabel“, S. 53 und die Fotodokumentation,
Anhang 12.1 Rollenspiel zur Fabel „Der kleine Fisch und der Hai“)

7.3.5 Mediale Bearbeitung von Fabeln

Zur Rezeption von Fabeln kann sich auch mit Comic-Adaptionen, Filmen, Kassetten auseinandergesetzt werden. Das produktive Arbeiten mit Texten kann also auch durch mediale Bearbeitung und nicht nur schreibend erfolgen. Es könnte z. B. ein Comic selbst erstellt werden.

Intensive Beschäftigung mit Texten mit kreativem Gestalten zu verbinden, kommt einigen Schülern insbesondere wegen der anschaulichen, praktischen Erarbeitung entgegen⁸².

Anmerkung der Autorin: Natürlich kann auch ein Hörspiel produziert werden, welches den Schülern eine gute Möglichkeit gibt, ihre sprachlichen Fähigkeiten selbst aufmerksam wahrzunehmen und zu reflektieren.

Eine erweiterte Möglichkeit wäre hier das Führen und Aufzeichnens eines Interviews. Aufgrund der Dialogform der Fabeln würde sich dies besonders anbieten. Zudem hat das Arbeiten mit Mikrofon etc. einen hohen Motivationscharakter. Die Produktion kann dann, entweder nur als auditive Variante verwandelt werden oder sie kann in Textform als Reportage verfasst werden.

Eine Klanggeschichte zu produzieren wäre eine weitere Alternative. Diese könnte als Fertigproduktion oder als musikalische Untermalung bei einem Rollenspiel dienen.

Digitale Produktionen wären natürlich auch denkbar. Diese könnten von einer Bildergalerie mit eingearbeiteten produzierten Texten, über Filmproduktionen mit und ohne eigener Instrumentalmusik bzw. passender Backgroundmusik u.a. reichen.

Mediale Kunst könnte auch im Hinblick auf Verfremdungstechniken angewendet werden, indem mit Hilfe von Foto- und Grafikprogrammen fantasievolle Collagen oder Comics hergestellt werden.

⁸² vgl. Dithmar Reinhard, Fabeln und Parabeln im fächerverbindenden Unterricht, Ludwigsfelde, 2002, S.77.

Mit Hilfe von einem Beamer könnten dann größer angelegte Präsentationen erfolgen.

Für den Eigenbedarf und die entsprechende Würdigung der Arbeiten können CD´s gebrannt werden.

7.4 Das Verhältnis der heutigen Jugend zur Fabel aus allgemeiner Sicht

Für ältere Schüler liegt der Wert durch die Lehre in der Fabel insbesondere darin, dass das Schockierende, die gegenwärtige Krisensituation nicht beschönigt ans Licht tritt.

Die Fabel will durch ihre Wahrheit nicht zur Resignation des Einzelnen beitragen, sondern in ihm Mut zur eigenen Wahrheit hervorrufen. Dies geschieht teilweise mit Witz und Humor⁸³.

Hat der Literaturunterricht an der Schule, hier insbesondere auch im Hinblick auf die Förderschule, eine für den Schüler lebensrelevante Bedeutung oder zählt er zu den Bildungsinhalten, die pflichtgemäß unterrichtet werden?

Dieser Frage soll in der folgenden Darstellung fundiert nachgegangen werden.

7.5 Aktualität von Fabeln im Unterricht und ihre Relevanz in der Schule

Fabeln haben eine zweieinhalbttausend Jahre alte Tradition. Es ist nie ein Ende dieser Gattung eingetreten. Erstaunlich, wie lange Literatur durch verschiedene Zeitepochen überdauert und von Bedeutung ist.

Mich interessierte nun, ob die Fabel auch noch im heutigen Unterricht aktuell ist und eingesetzt wird. Um dies genauer zu erforschen, habe ich eine umfangreiche Zeitschriften- und Literaturrecherche durchgeführt, welche in der Literaturliste ersichtlich wird. Die Zeitschriftenrecherche erfasst die Jahrgänge 1985 bis 2007. Die Literaturrecherche die Jahrgänge 1967 bis 2003.

Ein aktuellerer Artikel aus der Zeitschrift „Praxis Deutsch“ von 2007 mit dem Titel:

⁸³ vgl., Eschbach Maria, Die Fabel im modernen Deutschunterricht, Paderborn 1972, S. 43-44.

“Abenteuer Fabel: Literaturverstehen“ macht hierzu treffende Aussagen.

In einem kurzen Exzerpt fasse ich die zum Verständnis beitragenden wesentlichen Passagen kurz zusammen.

Eine zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts, soweit wie möglich in allen Schultypen, ist die Auseinandersetzung mit Texten und das Textverständnis. Zum Verstehen von literarischen Texten muss es dem Leser gelingen, die historische, sprachliche, inhaltliche und kulturelle Distanz zu überwinden. Geübte Leser können diesen Perspektivenwechsel problemlos bewältigen. Der ungeübte Leser fühlt sich oft damit allein gelassen oder überfordert. Es wird für ihn dann kaum leistbar, das Unverstandene zu beschreiben oder als eine andere Dimension zu akzeptieren.

Fabeln können als eine Möglichkeit eingesetzt werden, um in einer kooperativen Lernform den Verstehensprozess der Schüler einzuleiten und nachhaltig zu beeinflussen. Anschließend kann es gelingen, die gewonnenen Erkenntnisse auf die eigene Erfahrungswelt zu übertragen und Lösungsvorschläge zu formulieren. Durch Begründen, Austauschen, Diskutieren, Fragen beantworten und das Einbringen der eigenen Meinung, stellen die Schüler fest, dass richtig und falsch bei der Beurteilung von Literatur nur bedingt geeignete Kategorien sind⁸⁴ (siehe Anlage 12.4, Arbeitsblatt: “Auf der Suche nach der Lehre“.

Dithmar belegt ebenso, dass Fabeln ihren Platz im modernen Deutschunterricht gefunden haben. Die These, dass die Fabel sich in Gefahr befindet, da sie als unzeitgemäß gilt und der Lebensvielfalt der modernen Schüler nicht entgegenkommt, hat sich laut Dithmar nicht bewahrheitet.

Im Gegenteil, sie stellen ein unverändert lohnendes Lektüreangebot dar, da sie durch Bilder und Texte Grundsituationen menschlichen Lebens und Zusammenlebens gestalten.

„Sie öffnen nicht nur Einsichten in den Lauf der Welt und in Dimensionen menschlichen Handelns, sondern die Schülerinnen und Schüler erfahren in der Beschäftigung mit den Texten nicht zuletzt, dass es in den literarischen Modellen immer auch um sie selbst geht“⁸⁵.

⁸⁴ vgl. König Nicola, Abenteuer Fabel: Auf der Suche nach der Lehre, in: Praxis Deutsch, 34 (2007) 205, S. 17-21.

⁸⁵ Höfner Marion, Kreativer Umgang mit Fabeln, in: Hohmann 1999, in: Dithmar, Reinhard, Fabeln und Parabeln im fächerverbindenden Unterricht, Ludwigsfelde, 2002, S.78.

Innerhalb der letzten 25 Schuljahre zählte die Fabel immer wieder zu den Unterrichtsinhalten. Heute wird sie am ehesten in der Grundschule eingesetzt. An Realschulen und Gymnasien taucht sie kaum im Unterrichtsangebot auf. Ich fand es interessant, den Umgang und die Resonanz mit Fabeln an der Förderschule kennenzulernen. Im Nachhinein könnte ich mir sogar ein integratives Projekt als kooperative Lernform zusammen mit der Regelschule vorstellen. Bei weiteren Recherchen bin ich auf mehrere Artikel im „Förderschulmagazin“ gestoßen, die die Aktualität an Förderschulen exemplarisch legitimieren. Volkmar Baulig, hat sich vertiefend mit dem Einsatz der Fabel im Unterricht an der Förderschule auseinandergesetzt. Sowohl die Persönlichkeitsentwicklung und Identifikation des Schülers in seiner jeweiligen Lebenssituation, sein emotionales Innenleben, Erkenntnisse und Veränderungen, Akzeptanz des Einzelnen und in der Gruppe, Hilfe bei Gruppenproblemen u.a. werden dabei thematisiert. In meiner Unterrichtspraxis habe ich ähnliche Erfahrungen gesammelt. Ich habe beobachtet, dass es den Schülern durch entsprechende Umsetzung gelang, Zugang zu den eigenen Gefühlen zu gewinnen und sensibel für die eigenen Empfindungen zu werden. Davon angeregt werde ich im späteren Praxisteil, drei Fabeln stellvertretend auf die Lebenssituation und Gefühlswelt der Förderschüler zu beziehen und kurz zu interpretieren (siehe Punkt 8.1 bis 8.6, S. 60-68). Baulig setzt einen Schwerpunkt auf den pädagogischen Umgang mit Fabeln. Er beschreibt, dass Fabeln für den Schüler eine Möglichkeit sind, sein Innenleben zu erschließen.

Gerade „In Zeiten, in denen Kinder immer außenorientierter werden, muss Pädagogik und insbesondere Sonderpädagogik helfen, das Innenleben zu erschließen. Sonst spüren sich Kinder beim Lernen nicht“⁸⁶. Das Innenleben soll Leben und Lernen einschließen. Hierzu ist es hilfreich, auf sich selbst zu achten, das Fühlen als elementare Wahrnehmung wahrzunehmen und es als einen zentralen Schritt im Leben zu sehen, wenn der Mensch zu sich selbst findet. Bedingt durch die Problemlage schwieriger Kinder, entstehen im Leben immer wieder Situationen, die es erforderlich machen, vom geplanten Unterricht abzuschweifen und versteckte Anfragen der Schüler zu integrieren. Inhalte können sich somit an psychosozialen Determinanten der Schüler orientieren und sie

⁸⁶ Baulig Volkmar, Pädagogischer Umgang mit Fabeln: Das Innenleben mit selbst erstellten Fabeln erschließen, in: Förderschulmagazin (2006) 2, S. 9.

erhalten Chancen, ihre Schwierigkeiten anzusprechen. Die Lehrperson muss nun darauf gefasst sein, dass Unvorhergesehenes eintreten kann. Das erscheint mir durchaus legitim. Denn wenn die Schüler die Bereitschaft entwickeln sollen, sich zu öffnen, muss auch der Lehrer bereit sein, mit der Situation offen und flexibel umzugehen.

Soll auf Schwierigkeiten im Unterricht eingegangen werden oder sollen sie übergangen werden? Soll etwas übergestülpt werden oder schwierige Situationen sanktioniert werden? Das sind alles Fragen, die hier für die lehrende Person anschließen könnten.

Wie können jedoch die Sachverhalte angesprochen werden und welches Repertoire wird dazu benötigt? Offenheit alleine kann auch zum sich Outen oder sich Bloßstellen führen. Vielmehr sind Einfühlungsvermögen und Empathie gefragt, um die Schüler anzusprechen und zu verstehen. Zu starke Intensivitäten sollten im schulischen Rahmen vermieden werden.

Insbesondere selbst erstellte Fabeln spiegeln in einer subtilen Herangehensweise soziale Prozesse oder innere Dynamik wieder. Der Schüler hat die Freiheit, den Inhalt in distanzierter Form abzuhandeln oder wenn er bereit dazu ist, innere Zugangswege zuzulassen und zu verarbeiten⁸⁷.

Auf dem Weg zur Persönlichkeitsentwicklung hält Baulig Erfahrungen mit den Determinanten Eigenständigkeit und Veränderung gleichermaßen für notwendig. Elementare Entwicklung kann bedeuten, dass der rote Faden für das Leben gefunden werden muss. Hierzu sind Ziele und Vorgaben erforderlich. Aber auch Einsichten und ein Lebensgefühl dafür, was wichtig für den Einzelnen, angemessen oder überhaupt möglich ist.

Für Kinder, die Schlimmes erlebt haben, stellt ein sich Öffnen ein Risiko dar und Entwicklung kann dadurch eingeschränkt werden. Sich lieber bedeckt zu halten, in ein Schneckenhaus zu verkriechen und die Neugierde zurückzuhalten kann zu Lernhemmungen führen.

Bei vielen Förderschülern, die durch Konflikte belastet sind, ist dies der Fall. Sie verhalten sich dadurch oft zurückhaltend. Dies scheint zwar paradox, weil es nach außen meistens nicht so wirkt. Doch bezogen auf ihre Persönlichkeit geben sie „Eigenes“ nur ungerne preis.

⁸⁷ vgl., ebd., Baulig Volkmar, Pädagogischer Umgang mit Fabeln: Das Innenleben mit selbst erstellten Fabeln erschließen, in: Förderschulmagazin (2006) 2, S. 9.

Auch der Lernort Förderschule kann hemmend auf die weitere Entwicklung wirken. Die Dimensionen der Eigenständigkeit und Selbstbestimmung sollten bei den Schülern pädagogisch angesprochen werden. Nur durch Vorgaben kann Entwicklung nicht stattfinden. Vielmehr sind Freiräume und die Möglichkeit von Versuch und Irrtum nötig, um sich selbst und das Leben kennenzulernen. Förderschüler wollen nicht bewusst anders sein. Ihr Verhalten scheint oft reflexhaft und unflexibel. Es sollen Impulse gegeben werden, die nach dem Anderen und nach Alternativen fragen. Nicht bei einer „Null-Bock Einstellung“ stehen zu bleiben, sondern zu fragen: „Wo geht es weiter, wo ist mein Weg?“ Die Frage nach dem eigenen Weg birgt auch immer ein Stück weit das Thema der Wandlung und Veränderung. Veränderungsängste sollen gemindert werden, indem klar wird, dass ich immer ich selbst bleibe, auch wenn ich mich ändere. (vgl. hierzu im Praxisteil Pkt. 8.1.1 die Fabel: „Die Biene und der Bienenschwarm“ auf S. 61ff)⁸⁸. Fabeln können laut Baulig ebenso eine Hilfe bei Gruppenproblemen sein und eine Möglichkeit, um pädagogisch auf Konflikte reagieren zu können. Auffällige Verhaltensweisen werden durch Einstellungen der Umwelt verstärkt und zu psychisch sozialen Problemen, welche mit der Suche nach Akzeptanz verbunden sind.

Die belastete Wirklichkeit kann durch die Fabel aus der Realwelt verlagert werden. Diese unmittelbare Bildhaftigkeit und Symbolik kommt der kindlichen Tendenz, die Realität vom Bildhaften zum Konkreten zu verarbeiten sehr entgegen. Hier können pädagogische Intensionen verknüpft werden und eine nachhaltige und produktive Konfrontation mit Literatur erfahren werden.

Die Schüler können selbst entscheiden, inwieweit sie sich angesprochen fühlen. Die Deutungsarbeit sollte behutsam erfolgen, damit keine Widerstände entstehen oder sich Schüler ausgeschlossen fühlen. Auch ein Transfer auf die Gruppe sollte behutsam erfolgen. Wenn es Konflikte in der Klasse gab, kann versucht werden, diese durch die Fabel pädagogisch aufzuarbeiten. Soziale Prozesse, Konflikte und Probleme können dadurch bildhaft angesprochen werden ohne pädagogischen Zeigefinger⁸⁹, vgl. hierzu auch im Praxisteil Pkt. 8.1.1 die Fabel: „Die Biene und der Bienenschwarm“ auf S. 61ff.

⁸⁸ vgl., Baulig Volkmar, Sich entwickeln. Veränderung und Eigenständigkeit in Fabeln, in: Förderschulmagazin (2007) 7/8, .S. 17-18.

⁸⁹ vgl., Baulig Volkmar, Selbst erstellte Fabeln als Hilfe bei Gruppenproblemen, Teil 2 in: Förderschulmagazin 18, (1996) 9.

7.6 Die Fabel im Bildungsplan der Schule für Lernförderung

Im Bildungsplan für die Förderschule Baden-Württemberg könnte die Fabel dem Fächerverbund „Sprache“ und hier dem Fach „Deutsch“ zugeordnet werden.

Als weitere Bildungsbereiche, bei denen das Thema „Fabel“ effektiv eingesetzt werden könnte, wären denkbar der Bereich „Identität und Selbstbild“, welcher die Bildung von Fähigkeiten wie: Wahrnehmung der eigenen Person, Selbstannahme, Selbst- und Fremdbild reflektieren, Selbstständigkeit und Selbstbestimmung u.a. betont⁹⁰. Außerdem wäre noch der Bildungsbereich „Umgang mit anderen“ zu erwähnen, welcher unter anderem auszubildende Fähigkeiten anführt wie: Grundhaltungen entwickeln, z. B. Verantwortung, Mitgefühl, Toleranz, gegenseitiger Respekt, Beziehungen gestalten u.a.⁹¹.

Da in dieser Arbeit der Umgang mit Literatur im Mittelpunkt steht, werde ich hier auf weitere Ausführungen verzichten, obwohl diese Bildungsbereiche trotzdem sekundär bei den Unterrichtsprozessen einfließen.

Bei den Leitgedanken zum Fach „Sprache“ wird davon ausgegangen, dass in diesem Fach Fähigkeiten in der Sprache in Wort und Schrift zu erwerben und zu erweitern sind. Hiermit verbunden soll der Erwerb von personalen und sozialen Kompetenzen verbunden sein.

Nach Abschluss der Förderschule soll die deutsche Sprache als Basis für Arbeit und Leben in der Gesellschaft erlernt sein.

Im Bildungsplan der Förderschule werden jedem Fach (hier Sprache) Verbindlichkeiten und Kompetenzen zugeordnet, an denen das Schulcurriculum einschließlich der Unterrichtsinhalte ausgerichtet werden soll.

Im Folgenden werde ich versuchen, das Thema „Fabeln im Unterricht“ den entsprechenden Verbindlichkeiten und Kompetenzen von der Grundstufe bis zur Hauptstufe in groben Zügen zuzuordnen.

In der Grundstufe werden Verbindlichkeiten genannt, die *Gesprächsformen* zum Ausdrücken individueller Interessen ermöglichen sollen. Bei den Kompetenzen finden sich hier Inhalte wie:

⁹⁰ Bildungsplan Förderschule Baden-Württemberg, Anhörungsentwurf, März 2007, Landesamt für Schulentwicklung, Bildungsbereich Identität und Selbstbild, S. 18-28 (siehe Seminarunterlagen, Herr Rauh).

⁹¹ Bildungsplan Förderschule Baden-Württemberg, Anhörungsentwurf, März 2007, Landesamt für Schulentwicklung, Bildungsbereich Umgang mit anderen, S. 43-54 (siehe Seminarunterlagen, Herr Rauh).

- Erzählen persönlicher Erlebnisse und Themen, fragen und antworten,
- Sprüche, Gedichte, Lieder, Spielszenen,
- Interessen wahrnehmen und ausdrücken können,
- Notwendigen Wortschatz für alltägliche Kommunikation erwerben (Verstehen und Verständigen),
- Dokumentieren des eigenen Lernzuwachses, eigene Sprachkompetenz beurteilen, eigene sprachliche Ziele setzen.

Als weitere Verbindlichkeit soll das *Freie Schreiben* angeregt werden und das Erleben von der Wichtigkeit und Bedeutung von Schrift.

Kompetenzen, die hierzu aufgeführt werden beziehen sich auf das lesbare Schreiben, die Schrift als Kommunikationsmittel, das Texte für andere schreiben und die szenische Umsetzung.

Raum zu schaffen für freie Schreibzeiten gilt auch als eine Verbindlichkeit, damit das Entfalten von eigenen Schreibideen gewährleistet werden kann. Die fertigen Texte können dann auch in der Öffentlichkeit präsentiert werden.

Als Verbindlichkeiten, die sich auf das *Lesen* beziehen, werden Folgende genannt:

- Sichern von Lesefähigkeit und Leseverständnis,
- Die Möglichkeit Texte individuell zu erarbeiten,
- Selbstverständlichkeit im Umgang mit Texten,
- Lesefreude wecken,
- Verlässliche Lesesituationen schaffen.

Kompetenzen, die diesbezüglich angestrebt werden:

- Das Sinn erfassende Lesen einfacher, ungeübter Texte,
- Lesetechniken und Strategien anwenden können,
- Texte strukturieren (z. B. durch Fragen zum Text),
- Texte als Informationsvermittlung nutzen.

In der Hauptstufe bildet das Würdigen und *Erweitern der Kommunikationsfähigkeiten* und des *Wortschatzes* einen verbindlichen Schwerpunkt. Hierbei fließt das Zutrauen sich mitzuteilen, die Wertschätzung, angemessene Hilfsmittel und Darstellungsmöglichkeiten mit ein.

Auch *Themen und Interessen der Schüler* sollten berücksichtigt werden. Es soll eine möglichst auf die Lebensgeschichte und Lebenswelt der Schüler bezogene Gesprächskultur entstehen, die die *Persönlichkeitsentwicklung* der Schüler fördert.

Eine wichtige Verbindlichkeit ist hierbei das *aktive Zuhören* und das gezielte *Nachfragen*.

Kompetenzen, die hierzu angeführt werden sind:

- sich angemessen und verständlich in vielfältigen Situationen ausdrücken können,
- die eigene Meinung äußern können und die anderer akzeptieren,
- sich themenbezogen äußern können,
- Diskussionen führen können,
- neue, eigene Perspektiven entwickeln und äußern.

Natürlich besteht auch eine bedeutende Verbindlichkeit für das *schriftliche Kommunikationsvermögen* im Bezug auf das *Sprechen* und *Lesen*, weshalb Anlässe und Würdigung für das schriftliche Gestalten und Raum für öffentliche Präsentationen gefunden werden müssen. Es werden hier diverse Übungsformen, Medien und Hilfsmittel eingesetzt.

Als Kompetenz ist insbesondere das selbstständige Erstellen, Strukturieren Gliedern und Gestalten von Texten induziert.

Die Verbindlichkeit bezüglich des *Lesens* bezieht sich auf das weitere Fördern der Lesemotivation und das Wecken des Interesses an unterschiedlichen Lernstoffen. Das bedeutet, verschiedene Lesesituationen zu schaffen, den Zugang zu Lesestoff und das Beachten und Vermitteln von diversen literarischen Formen und Textsorten im Unterricht zu beachten.

Als passende Kompetenz wäre hier das Lesen von unterschiedlichen literarischen Texten, sich mit Deutungsmöglichkeiten auseinandersetzen und Metapher deuten können, angebracht.

Zusammengefasst kann ich bestätigen, dass die Fabel sich sehr gut anbietet, um personale und soziale Kompetenzen zu fördern und somit eine adäquate Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen.

Sowohl in der Grund- als auch in der Hauptstufe regt sie zu Gesprächen an, in denen persönliche Erlebnisse und Erfahrungen eingebracht werden können. Fragen und Antworten sind hierbei intendiert.

In der Hauptstufe sollte schwerpunktmäßig noch das Äußern der eigenen Meinung und das Akzeptieren von anderen Meinungen einfließen. Außerdem sollten Diskussionen angeregt werden und ein Freiraum entstehen, indem eigene Perspektiven entwickelt und geäußert werden können.

Sie bietet eine gute Anregung für das Freie Schreiben und die szenische Umsetzung. Es liegt nahe, dass sich dann diverse Präsentationen im kleineren oder größeren öffentlichen Rahmen anbieten.

Es besteht die Möglichkeit, Texte individuell zu erarbeiten und das Lesen mit Lesefreude zu fördern. Die Auswahl reicht von einfachen, kurzen Texten, die sich für die Grundstufe oder das Angebot auf einfacherem Lernniveau anbietet, bis hin zu längeren, komplexeren Texten, die die Schüler insbesondere in der Hauptstufe, mit diversen literarischen Formen und Textsorten bekannt machen können. Die Auseinandersetzung mit individuellen Deutungsmöglichkeiten wird ein besonderer Stellenwert beigemessen.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit, insbesondere im praktischen Teil unter Punkt 9, wird dies noch an expliziten Beispielen verdeutlicht werden.

Da die Leitgedanken, Verbindlichkeiten und Kompetenzen im Bildungsplan sehr offen gehalten werden, kann nicht davon ausgegangen werden, dass das Thema Fabeln im Unterricht behandelt wird. Es sei denn, es wurde explizit ins Schulcurriculum aufgenommen.

Es wird dadurch jeder Schule mehr Entscheidungsfreiheit und Verantwortung übertragen, um ihr eigenes Schulprofil zu bilden. Meiner Meinung nach besteht hier jedoch zu viel Offenheit und zu wenig Orientierung für die Auswahl von angemessenen Inhalten für die Schülerklientel. Darauf wären jedoch Studenten und Berufsanfänger in der Schule unbedingt angewiesen⁹².

⁹² Bildungsplan Förderschule Baden-Württemberg, Anhörungsentwurf, März 2007, Landesamt für Schulentwicklung, Fächerverbund Sprache, S. 189-207 (siehe Seminarunterlagen, Herr Rauh).

8. „Aktionsraum Fabel“ - Praktische Zugangsweisen im Unterricht

Während eines Praktikums an einer Förderschule hatte ich die Möglichkeit, den „Aktionsraum Fabel“ im Fach Deutsch zusammen mit einer 7. Klasse zu erforschen und hierbei vielfältige Erfahrungen zu sammeln. Von dieser bunten Entdeckungsreise, die noch längst nicht abgeschlossen ist, nicht zuletzt aufgrund der begrenzten Dauer des Praktikums möchte ich im Folgenden einige exemplarische Episoden schildern.

Die elf Schüler und Schülerinnen beschäftigten sich schon einige Zeit mit der Thematik Fabeln im Deutschunterricht und waren deshalb bereits mit einigen Grundlagen und den Merkmalen in groben Zügen vertraut.

Beim Hospitieren konnte ich zunächst beobachten, dass die Fabeln die Aufmerksamkeit der Schüler erregten und sie interessiert die Inhalte verfolgten. Sie versuchten herauszufinden, was in der Geschichte passiert und warum. Inhalte, die die ausgewählten Fabeln ansprechen, könnten „Freundschaft“, „Ich und die anderen“, „Hilfe geben und akzeptieren und diverse Erfahrungen, die damit gemacht werden können“, „etwas teilen“, „Angst“, „Schwach und stark“ u. a. sein.

Bei der folgenden Fabel, deren Titel den Schülern noch nicht bekannt war, fand die Einführung durch Impulse gebendes Material (kleiner Fisch, Kugel, große Figur von einem Hai) statt.

Die Schüler erfanden sofort eine Überschrift: „Der Fisch und der Hai“ und erstellten Spekulationen über den Inhalt der Fabel.

Große Neugierde war nun geweckt und die Schüler wollten unbedingt wissen, wie sich die Geschichte denn nun wirklich abspielt.

Der kleine Fisch und der Hai

Ein kleiner Fisch schwamm fröhlich im Meer.

Eines Tages kam er an einem Felsspalt vorbei.

Ein großer Hai versuchte vergeblich an eine Perle heranzukommen, die in der Felsspalte verborgen war.

„Was suchst du?“ fragte der kleine Fisch.

„Eine Perle. Aber, was geht dich das schon an, du kleiner Nichtsnutz?“

„Ich könnte dir helfen.“

Flink schwamm der kleine Fisch in die Felsspalte und holte die Perle hervor.

Da fraß der Hai den kleinen Fisch vor Neid auf.

In Partnerarbeit lasen sie sich die Fabel: „Der kleine Fisch und der Hai“ vor. Dabei hatten sie die Möglichkeit, sich im Dialog intensiv über den Inhalt und das, was sie besonders anspricht, auszutauschen. Ebenso konnten sie eine eigene Lehre daraus erschließen.

Um ein Stück weit den eigenen Eindruck und die Kreativität ausdrücken zu können, sollte jeder Schüler noch einen anderen Schluss der Fabel erfinden. Abschließend wurde die Fabel noch einmal im Kreis vorgelesen und die Ergebnisse gegenseitig diskutiert, bzw. vorgetragen. Jeder Schüler konnte sich dabei freiwillig einbringen. Die Schüler arbeiteten angeregt und motiviert mit. Ich fasse die Ergebnisse der Schüler hier zusammen und werde in der Anlage einige Schülerbeispiele beifügen.

In der Regel fügten die Schüler ihren abgeänderten Schluss nach: „... du kleiner Nichtsnutz?“ an. Manche schrieben den gleichen Schluss wie ihr Nachbar. Eine Schülerin schrieb die Fabel insgesamt mit ihren eigenen Worten um.

Die Fabeln der Schüler endeten wie folgt:

- „Der kleine Fisch war neben dem Hai. Der Hai hat gesagt: „Du kannst mir nicht helfen.“ Der Fisch hat gesagt: „Ich kann dir helfen.“ Dann hat der Fisch die Perle geholt und hat sie ihm gegeben. Der Hai hatte die Perle und ist gegangen. Der Fisch war alleine.“
- „Flink schwamm der kleine Fisch in die Felsspalte und holte die Perle hervor. Der Hai dachte: „So ein kleiner Fisch ist ein Leckerbissen. Den esse ich auf“.
- „Der kleine Fisch hat die Perle rausgeholt. Dann hat der Hai den kleinen Fisch freigelassen.“
- „Der kleine Fisch holte dem Hai die Perle. Der Hai freute sich darüber und bedankte sich beim Hai. Die Beiden wurden Freunde.“
- „Der kleine Fisch holte die Perle hervor. Flink schwamm der kleine Fisch davon.“

- „Der kleine Fisch hatte Angst. Er holte die Perle nicht und flüchtete so schnell er konnte. Er wurde nie mehr gesehen.“
- „Der kleine Fisch und der Hai
Ein kleiner Fisch schwamm fröhlich im Meer. Eines Tages kam er an einer Felsspalte vorbei. Ein großer Hai versuchte vergeblich an eine Perle heranzukommen, die in der Felsspalte verborgen war.
„Was suchst du?“ fragte der kleine Fisch. „Ich suche die Kugel“, sagte der Hai.
Dann sagte der Fisch: „Ich könnte dir helfen.“ Der Fisch holte die Kugel aus der Felsspalte und rief: „Komm, wir spielen mit der Kugel.“ Beide hatten Spaß dabei.“

Lehren, die die Schüler für sich formulierten waren:

- „Helfe niemand, der groß ist!“
- „Lege dich nicht mit einem Großen an!“
- „Man soll vor größeren Leuten Respekt haben!“
- „Nicht frech sein zu den Großen!“
- „Dass die Kleinen mehr machen können als die Großen!“
- „Traue niemandem, den du nicht kennst!“
- „Traue keinem Fremden, gib ihm lieber nicht die Perle, sonst frisst er dich auf!“
- „Vertraue keinem Hai!“
- „Ich habe Angst vor einem großen Hai!“
- „Der kleine Fisch hat vor dem Hai Angst!“
- „Nicht dem Hai nähern, weil es in Gefahr bringt!“
- „Meide die Gefahr!“

Um sich die Situation noch klarer vorstellen zu können, erstellten die Schüler auch noch eine Gegenüberstellung, in welcher sie gegensätzliche Eigenschaften des kleinen Fisches und des Hais herauskristallisierten.

Eigenschaften kleiner Fisch	Eigenschaften Hai
Klein, fröhlich, freundlich, hilfsbereit, zu nichts zu gebrauchen, geschickt, mutig, nicht ängstlich, flink, nicht vorsichtig, bringt sich in Gefahr,	groß, unzufrieden, abweisend, überheblich, eingebildet, undankbar, hinterlistig, neidisch, gefährlich, gemein,

In einer weiteren mehrteiligen Unterrichtseinheit setzten die Schüler in vier Kleingruppen ihre Ideen zur Fabel im Rollenspiel um.

Zunächst hatte ich Bedenken, dass es ihnen evtl. zu kindisch vorkommen könnte, doch das Gegenteil war der Fall. Die Schüler verteilten sich auf vier Räume und probierten mit viel Eigenengagement ihre Ideen handlungsorientiert umzusetzen.

Sie wollten die Szenen zunächst auch ohne Lehrer ausprobieren können und genossen diesen Freiraum. Nachdem die Probearbeiten fortgeschritten waren, wurde die Lehrkraft zu Zuschauern hinzugezogen. Mithilfe einiger Requisiten hatten die Schüler mehrere Varianten entwickelt. Sie tauschten auch die Rollen innerhalb ihrer Kleingruppe, um die Unterschiede der einzelnen, gespielten Charakteren zu erfahren und die Akteure festzulegen. Dabei gelang es ihnen spielerisch, Perspektiven zu wechseln und Distanzen zu überwinden.

Die Schüler arbeiteten intensiv, ernsthaft und selbstverantwortlich. Sie hatten viel Spaß bei den Proben und es entstanden keinerlei Hemmungen, die eingeübten Passagen vor der gesamten Klasse aufzuführen. Sie waren gespannt auf die Ergebnisse der anderen Mitschüler. Wertschätzend und mit viel Applaus honorierten sie gegenseitig die einzelne Gruppenarbeit.

Die Rollenspiele habe ich jeweils auf CD digitalisiert, sodass die jeweilige Schülergruppe sich im Nachhinein auch selbst sehen konnte.

Im Anhang 12.1 befindet sich eine kurze Fotodokumentation zu diesem Rollenspiel.

In ähnlicher Weise wurde mit der Fabel von der Maus und dem Löwen verfahren.

Der Löwe und die Maus

„Eines Tages fing sich der Löwe in einem Netz, das als Falle aufgestellt war. Er brüllte schrecklich in seinem Zorn - aber das Netz hielt ihn fest.

Da kam die Maus herbeigelaufen und zernagte einige Maschen, sodass sich das ganze Netz auseinanderzog und der Löwe frei davon konnte“.

La Fontaine

Gerade zwischen den Tatzen eines Löwen kam eine leichtsinnige Maus aus der Erde. Der König der Tiere zeigte sich wahrhaft königlich und schenkte ihr das Leben.

Diese Güte wurde später von der Maus belohnt - so unwahrscheinlich es zunächst klingt.

Die Schüler tauschten in Partnerarbeit ihre eigenen Erkenntnisse in Bezug auf die Fabel aus und fanden die Gegensätze heraus. Sie hatten die Möglichkeit, sich eine neue Geschichte auszudenken, in der die Maus z. B. nicht großzügig, sondern gemein ist. Später konnten sie ihre Neuschöpfungen, den anderen Partnergruppen erzählen.

Im Rollenspiel konnten die Ideen szenisch umgesetzt und erlebt werden.

Hier gebe ich einige Blitzlichter aus den Rollenspielen wider:

- Gruppe 1

Löwe: „Maus, geh´ weg!“

Maus: „O. k., tschüß.“

Es kommt ein Jäger hinzu. Er überlegt: „Ein schönes Löwenfell. Das könnte ich verkaufen. Ach, nein, es ist eigentlich zu schön. Ich lasse den Löwen lieber frei!“

Die Maus kommt zurück und wollte den Löwen doch befreien. Sie wundert sich darüber, dass er bereits frei ist.

Löwe und Maus geben sich die Hand.

Der Löwe entschuldigt sich bei der Maus, dass er ihre Hilfe nicht wollte.
Fast wäre es für ihn nicht gut ausgegangen.
Die Maus sagt: „Wollen wir Freunde sein?“

- Gruppe 2

Löwe: „Maus, hilf mir!“

Maus: „Keine Lust!“

Löwe: „Wenn du mich befreist, räume ich auch immer für dich auf!“

Die Maus winkt ab. Der Löwe bleibt für immer gefangen.

- Gruppe 3

Die Maus hüpfte schadenfroh um den gefangenen Löwen herum und lässt ihn nicht frei.

Der Löwe befreit sich selbst und tötet die Maus. Nun ist er auch schadenfroh.

Um den Zugang zu den eigenen Gefühlen und Empfindungen zu sensibilisieren, wurde im Anschluss an die Rollenspiele mit Stellbildern gearbeitet.
Hierbei sollten die Schüler darstellen, wie sie sich als Maus, kleiner Fisch bzw. Löwe oder Hai gefühlt haben.

Darstellungsweisen können z. B. sein:

- Ein Schüler setzt sich auf einen Stuhl als mächtiger Löwe, ein anderer kniet davor als kleine, schwache Maus.
- Ein Schüler befindet sich im Netz und braucht Hilfe. Ein anderer ist draußen in der Freiheit.
- Der Löwe ist gefangen. Die Maus befreit ihn.
- Die Maus ist gefangen. Der Löwe befreit sie.
- Der kleine Fisch will entweichen, der Hai lässt ihn nicht.
- Der kleine Fisch ist fröhlich. Der Hai macht eine abweisende Geste.
- Der Hai kommt dem Fisch zu nah (Drohgebärde).
- Der Hai schwimmt auf den Fisch zu, lässt ihn frei.
- U. a.

Im Anschluss reflektieren die Schüler, wie sie sich jeweils gefühlt haben und in welcher Rolle sie sich wohler gefühlt haben.

Die Schüler konnten sich ungezwungen darauf einlassen. Es gelang ihnen erstaunlich gut, ihre Gefühle zu beschreiben und festzustellen, in welcher Situation sie sich wohler fühlten.

Es fiel auf, dass die Schüler überwiegend ein positives Ende der Fabel anstrebten, indem der Schwächere, die Möglichkeit erhielt, zu überleben und der Stärkere leer ausging oder indem sich für beide Protagonisten eine zufriedenstellende Lösung abzeichnete. Der absolute Wendepunkt wurde in der Schlussdarstellung vermittelt, indem die beiden ursprünglichen Gegner Freunde wurden.

Es ist sehr bemerkenswert, mit welchem Reichtum an Kreativität und teilweise auch mit Humor die Schüler zu „fabelhaften Ergebnissen“ gelangten. Auch die Perspektivenvielfalt, in der die individuellen Sichtweisen und Verhaltensschemata mit spielerischer Leichtigkeit transparent wurden, ist erstaunlich. Durch die Distanz der exemplarischen Verfremdung gelang den Schülern eine Reflexion des eigenen Selbst mit den entsprechenden Handlungsmöglichkeiten, ohne dass sie sich persönlich zu nah treten bzw. mitteilen mussten.

Ein weiterer spannender Prozess wäre es natürlich noch gewesen, wenn die Schüler anschließend noch eine eigene Fabel erfunden hätten, die eine Situation beinhaltet hätte, in der es ihnen ähnlich ergangen ist.

So zum Beispiel:

- Wo habe ich mich schon einmal schwach bzw. stark gefühlt?
- Immer bestimmen nur die Großen!
- Groß und klein: Fremd.- oder selbstbestimmt?
- Ich fühle mich mutig, wenn ...
- Ich war auch schon neidisch, wie ...
- Wo hatte ich mal Angst?
- Wem kann ich vertrauen?
- Wo habe ich schon einmal jemandem geholfen? Wer hat mir geholfen?
- Wo wurde ich im Stich gelassen?
- War ich schon mal in Gefahr? U. a.

Leider war dies in dem gegebenen zeitlichen Rahmen nicht mehr möglich.

Die Arbeit mit den Fabeln zog bei den Schülern nach Beendigung meines Praktikums noch weitere Kreise. So entstand aus ausgewählten, gereimten Dialogen zum Rollenspiel, noch ein kleines Musical zur Melodie der „Vogelhochzeit“ welches auf Video aufgezeichnet wurde. Dieses wurde im Rahmen der Schulaufnahmefeier, wozu auch Schüler der Schule für geistigbehinderte Menschen eingeladen wurden, aufgeführt. Auch hier könnte ich mir die Durchführung eines kooperativen Lernprojektes vorstellen.

Ausblick auf weitere Einsatzmöglichkeiten von Fabeln, die sich hier anschließen könnten:

- Die Fabeln in einer Pantomime darstellen (auch als gute Alternative geeignet, falls Schüler sprachlich nicht so gewandt sind oder Hemmungen zeigen),
- als Schattenspiel darstellen,
- sich ein Tier (später zwei) selbst überlegen, wie ist dein Tier?
- Eine eigene Fabel erfinden, evtl. mit Hilfe von Reizwörtern.
- Ein „fabelhaftes Fabelbuch“ mit eigenen Fabeln erstellen, präsentieren und veröffentlichen.
- einen Comic zur Fabel zeichnen (siehe Bsp. in der Anlage 12.5 Comic zur Fabel „Der Löwe und die Maus“.
- ein Hörspiel entwickeln,
- einen eigenen Videofilm drehen.

8.1 Interpretationen zu ausgewählten Fabeln, bezogen auf die Lebenssituation und Gefühlswelt von Förderschülern

In den folgenden Fabeln geht es exemplarisch um Lebenssituationen und den damit verbundenen Gefühlen wie:

- Schwäche und Unterlegenheit,
- nicht akzeptiert werden,
- anders sein,
- Eigenständigkeit und Veränderung,
- sich Ablösen von den Eltern und
- Zurückgezogenheit und Angst.

8.1.1 „Die Biene und der Bienenschwarm.“

„Ach, ist das wieder ein Fluglärm hier. Da kannst du keine Minute länger ruhen, selbst wenn du noch so müde bist, treibt es dich an,“ brummte eine Biene. Sie schüttelte sich kurz durch und reckte ihre Flügel einmal kräftig nach außen – so als Morgengymnastik – und schon reihte sie sich ein in den Bienenschwarm. Alle sind aktiv vom ersten Sonnenstrahl bis zum Letzten. Nur die eine Biene ist damit unzufrieden.

„Merkt ihr denn nicht, dass ihr euch kaputt rackert,“ murrte sie. Doch meistens kriegt sie gar keine Antwort, seltener ein Kopfschütteln und ganz selten eine Bemerkung wie: „Das Bienenleben ist halt so.“ „Das ist unsere Aufgabe!“ Oder: „Ohne Fleiß kein Preis.“ Wenn sie aber zurückfragt: „Was ist denn unser Preis, dass wir den Nektar weggenommen bekommen und dafür Zuckerwasser erhalten. Wenn schon dann hat der Imker den Preis von unserem Fleiß.“ Doch keiner spricht mit ihr. Aber man tuschelt hinter ihrem Rücken „bienenfleißig kann man von ihr nicht sagen.“ So ist der Biene nicht ganz klar, worunter sie mehr leidet, dass da nur drauflosgearbeitet oder dass sie sich mit keinem so recht austauschen und unterhalten kann. Und mehr und mehr bekommt sie das Gefühl: „Hier pass ich nicht so richtig rein.“

Aber mehr und mehr macht sich noch ein anderes Gefühl breit. „Es muss doch noch etwas anderes geben, als nur zu arbeiten, bis man nicht mehr kann.“ Und so beschließt sie, davon zu fliegen und nach dem anderen Leben zu schauen. Sie fliegt und fliegt, bis zum Abend, bis es richtig dunkel ist. So sieht sie gar nicht, wo sie sich zum Schlafen niederlässt. Aber sie schläft so gut wie vielleicht noch nie. Kein Massengesumme, keine Hektik am frühen Morgen. Nur etwas wackelt unter ihr und sagt ihr sanft: Aufwachen! Ich will mich entfalten. Ich will die Sonne in mich hineinscheinen lassen.“ „Ach schade“, antwortete die Biene. „Ich habe auf deiner Blüte so gut geschlafen wie noch nie.“

„Kein Wunder, du hast ja auch auf den Blüten einer Heilpflanze geschlafen. Ich bin eine Arnika Montanis. Mich gibt es nur hier in den Bergen,“ antwortete die Blume selbstbewusst, aber nicht abweisend. „Wie gut muss denn erst dein Nektar schmecken?“ versuchte die Biene sich einzuladen. „Du darfst es testen, aber nur weil du dich nicht einfach draufgestürzt hast. Nicht so wie die Sammelbienen vom Tal, die sich einfach auf einen stürzen, dann mach’ ich mich dicht,“ war von der

Arnika zu hören. „Mmh, köstlich, das Beste, was ich bisher gesaugt habe, und nur für mich,“ war von der Biene zu hören.

Da du nicht so grob und unhöflich bist wie die Sammelbienen, verrate ich dir noch ein Geheimnis. Da oben hinter dem Felsen, da wächst der Enzian, wenn du da Nektar sammelst, dann bekommst du richtig gute Laune. Aber ich sag's dir, der gibt nur was ab, wenn man besonders höflich ist. „Kein Problem, Arnika,“ antwortete die Biene. „Das Nektarsaugen macht ohnehin mehr Spaß, wenn man es nicht so ruppig, sondern langsam und mit mehr Genuss tut.“ „Ja diese übereifrigen Sammelbienen, die wissen gar nicht, was ihnen entgeht,“ rief die Arnika noch der Biene hinterher. Diese reagiert mit einem kräftigen „Jaaaa“, während sie zum Enzian losfliegt ⁹³.

8.1.2 Zugangsweise zur Fabel aus Schülersicht und interpretierende Anmerkungen

Entspricht das Leben der Biene der Einstellung von Förderschülern, die versuchen sich das Leben leicht zu machen, und dem geringsten Widerstand aus dem Weg zu gehen? Wenn es zu anstrengend und unbequem wird, haue ich ab.

Oder ist es ein etabliertes verallgemeinertes Meinungsbild, welches das Individuum und seine Bedürfnisse nicht mehr im Blick behält?

Um dies aus Schülersicht besser einschätzen zu können, habe ich diese nach Vorstellen der Fabel befragt. Dazu sollten sie sich vorstellen, sie wären die Biene und wie sie sich verhalten hätten. Eine weitere Fragestellung war: „Warst du schon mal in einer ähnlichen Situation?“

Die Reaktionen waren recht unterschiedlich. Exemplarische Antworten waren:

- „Ich will einen Schwarm um mich haben, der mich versorgt, der mir hilft und das Essen macht.“
- „Ich will ruhig und gemütlich leben.“
- „Ich wehre mich, wenn viele mich stören.“
- Ein Schüler verglich die Situation mit seinem früheren Leben im Kinderheim. Ich musste immer in einer Gruppe leben. Es gab viele

⁹³ Baulig Volkmar, Sich entwickeln. Veränderung und Eigenständigkeit in Fabeln, in: Förderschulmagazin (2007) 7/8, .S. 17-18.

Schlägereien mit den anderen Jugendlichen. „Ich wollte weg und mein eigenes Leben leben.“

Es ist interessant, wie unterschiedlich die Schüler die Handlung in der Fabel auffassen. So scheint der eine mit seiner Situation zufrieden und möchte sich eher anpassen und von anderen versorgt werden, während ein anderer eher ein eigenes selbstbestimmteres Leben führen möchte.

Müheless kann auch die selbst erfahrene Lebenssituation (hier Leben im Heim), reflektiert werden und dazu Bezug genommen werden. Die eigene Erfahrung, die Problemverarbeitung und die daraus resultierenden Konsequenzen, so nicht mehr leben zu wollen und ein eigenständigeres Leben führen zu wollen, werden hier deutlich.

Es ist erstaunlich, wie interessiert die Schüler miteinander in ein Gespräch kommen können, wenn es sie selbst betrifft und mit welcher respektvollen Akzeptanz sie sich gegenseitig begegnen können.

Zwei Lebenspositionen können aus der Fabel erschlossen werden. Die eine wäre, sich mit dem abzufinden, was den Lebensalltag ausfüllt und in gewohnten Strukturen zu bleiben, weil man es nicht anders kennt.

Die andere wäre festzustellen, dass ich hier nicht reinpasse. Ich wünsche mir ein anderes Leben. Dies ist nicht nur aus der Perspektive zu sehen: „Ich verweigere mich, ich haue hier ab, ich breche aus“, sondern: „Ich mache mich auf den Weg und möchte Veränderung.“ Eine Suche nach mehr Eigenständigkeit und Lebensqualität.

Das kann auch mit der Erfahrung verbunden sein, abgelehnt zu werden, weil man nicht so ist, wie die anderen.

Wenn man sich auf den Weg macht, können sich einem neue Möglichkeiten eröffnen und es können Ängste abgebaut werden.

Es wird erkannt, dass Höflichkeit und gute Umgangsformen in der Begegnung mit neuen Kontaktpersonen von großem Nutzen sein können.

Wenn ich mich traue, mich auf den eigenen Weg zu machen, so bringt dieser Weg immer ein Stück weit das Thema Wandlung und Veränderung mit sich. Trotzdem ist es gut, einen eigenen Weg für sich zu finden.

Es kann Klarheit darüber gewonnen werden, dass ich „ich selbst bleibe“, auch wenn ich etwas und oder mich selbst ändere.

Letztendlich hilft der Zugang über diese Fabel nicht nur dem Lehrer, die Förderschüler besser zu verstehen, sondern es hilft auch den Schülern sich selbst besser einzuschätzen, ihre Vorstellungen zu äußern und erweiterte Horizonte zu öffnen. Außerdem können verallgemeinernde Zuschreibungen von Außenstehenden relativiert werden, wenn die Schüler die Chance erhalten, individuell normalisierende Lebensansichten zu äußern.

8.1.3 „Die Schildkröte und die Ente.“

Es herrschte ein Gewimmel und Geschnatter, denn am Weiher im Stadtpark lebten viele Tiere. Die Spatzen waren dauernd beschäftigt. Sie flogen oft aufgeregt umher oder hüpfen pickend am Ufer entlang. Die Enten schnatterten miteinander, wenn sie nicht gerade zum Futter suchen untertauchten. Und die Frösche quakten, sodass manchmal das Geschnatter der Enten und das Gezitscher der Spatzen übertönt wurde. Und so war jeder beschäftigt, dass man zunächst gar nicht gemerkt hatte, dass es etwas Neues am Weiher gab. - Hätte sich da nicht zufällig ein kleiner Spatz auf einen dunklen, grün gemusterten Stein gesetzt, denn dieser fing plötzlich an zu wackeln. Schnell verbreitete sich die Nachricht vom Wackelstein. Die Frösche, die Spatzen und die Enten standen erstaunt herum. „Das gibt’s doch nicht, ein Wackelstein!“, begann gerade die Ente zu schnattern. „Was du wohl gesehen hast“, wollte sie dem kleinen Spatz zurufen. Doch als sie „gesehen“ sagte, da sah sie selber etwas. Der Stein wackelte wirklich. In die allgemeine Aufregung hinein platzte ein Eichhörnchen. „Von wegen Wackelstein“, kicherte es, „habt ihr noch nie eine Schildkröte gesehen?“ - „Doch, schon, aber die hat’nen Kopf und vier Beine“, bekam das Eichhörnchen zur Antwort. „Ja aber nicht, wenn sei Angst hat, dann zieht sie sich zurück“, hörte man das Eichhörnchen sagen. „Angst vor uns etwa?“ quakte da ein Frosch. „Gehen wir doch lieber weg, vielleicht kommt sie dann heraus“, schnatterte eine Ente. Am Abend kam sie aber doch noch einmal vorbei. Sie war nämlich neugierig. Sogar sehr neugierig. Doch die Schildkröte war immer noch unter ihrem Panzer. Die neugierige Ente rupfte ein paar Grashalme und legte sie direkt vor die Schildkröte, da wo sie den Kopf vermutete. Am nächsten Morgen schien die Sonne. Ein schöner Morgen, der sogar die Schildkröte etwas munter machte, denn sie streckte den Kopf heraus. Doch als die Ente vorbei watschelte, da zog sie sich

schnell wieder zurück. Trotzdem legte die Ente wieder ein paar Grashalme hin. Am nächsten Morgen streckte die Schildkröte nicht nur ihren Kopf, sondern sogar vier Beine unter dem Panzer hervor. Als die Ente kam, verschwanden die vier Beine, doch der Kopf blieb draußen. Als die Ente das sah, plumpste sie in den Weiher, tauchte unter und holte frisches besonders leckeres Grünzeug für die Schildkröte. Diese verschlang das Grünzeug in aller Ruhe, watschelte dann zum Weiher und plumpste hinein und die Ente riss zunächst den Schnabel auf, sprang dann aber hinterher. Als die Ente tauchte, da tauchte die Schildkröte hinter ihr her. Unter ihrem Panzer verkroch sich die Schildkröte wohl noch, aber fast nur zum Schlafen.

8.1.4 Interpretation

Die verschiedenen Tiere am Weiher im Stadtpark symbolisieren unterschiedliche Charaktere. Es sind geschäftige Spatzen, schnatternde Enten vorlaute Frösche und eine zurückgezogene Schildkröte vertreten.

Jeder ist intensiv mit sich selbst beschäftigt. Neues wird nicht gleich wahrgenommen. Dem kleinen Spatz, der den „Wackelstein“ entdeckt, wird kein Glaube geschenkt. Es entzündet sich ein „Tratsch“ unter den Tieren.

Als die Tiere die Schildkröte erkennen und glauben, dass diese Angst hat, gehen sie nicht auf sie zu, sondern lassen sie in ihrer Isolation zurück. Nur die neugierige Ente kehrt zurück und legt der Schildkröte immer wieder Grashalme hin. Diese benötigt zwei Tage, bis sie sich traut, hervorzukommen.

Durch dieses Zeitlassen und die geduldige Annäherung werden die Ente und die Schildkröte Freunde⁹⁴.

Gefühlssituationen werden hier den Tieren zugeordnet. Insbesondere das zurückgezogene Verhalten der Schildkröte, diese kann sich in ihren Panzer zurückziehen, wird thematisiert.

Eine Übertragung auf unterschiedliche Klassenstrukturen ist denkbar.

Zurückhaltung kann auch von Angst bestimmt sein und wird oft nicht in der Klasse wahrgenommen, da andere Kinder sich in den Vordergrund schieben.

⁹⁴ Baulig Volkmar, Aus Fabeln lernen, in: Zusammen, 6 (1986) 4, S. 24

Wie sollte mit Angst umgegangen werden, ohne sie erst recht zu aktivieren oder Peinlichkeiten und ein Bloßstellen auszulösen?

Vom Inhalt dieser Fabel angeregt, kann eine einführende Hilfestellung gegeben werden.

Kinder, die von Angst blockiert sind, sind oft durch schwierige Erlebnisse oder negative Sozialerfahrungen geprägt. Fremde Situationen werden deshalb als angstvoll erlebt. Hier in der Fabel wird dies durch die fremde Umgebung für die Schildkröte und das dadurch bedingte Verkriechen symbolisiert.

Auch Schüler könnten so bei Klassen- bzw. Lehrerwechsel reagieren.

Insbesondere bei Förderschülern kann das Diskrepanzerleben zwischen sich selbst und den anderen (nicht Förderschülern) zu Spannungen führen und dem Einnehmen einer Außenseiterrolle führen.

Es stellt eine schwierige Aufgabe dar, jemanden aus seinem Panzer herauszulocken. Dazu ist viel Geduld nötig. Unter Umständen ist zunächst durch ein sich Annähern kein Erfolg sichtbar, da der andere durch allmähliches Zutrauen bereit werden muss, sich neu zu entfalten.

In dieser Fabel wird die Ursache der Angst wegen einem einfühlsamen Umgang damit, bewusst nicht erwähnt.

Die Verbalsprache ist in dieser Fabel nicht so wichtig. Vielmehr steht die eigene Wahrnehmung, das Erleben der Sonne, das Versorgt werden mit Gras und das gemeinsame Schwimmen im Vordergrund. Diese schaffen die Basis für Beziehungsfähigkeit und Angstüberwindung.

Für schwächere Schüler kann dies bedeuten, dass es für sie hilfreich ist, wenn sich jemand für sie interessiert und sie Aufmerksamkeit und Zuwendung erfahren. Es ist ratsam darauf zu achten, dass das Thema der eigenen Angst nicht zu stark thematisiert wird, sondern eher auf die Beziehungsanbahnung Wert gelegt wird⁹⁵.

8.1.5 „Die Grashalmfamilie.“

Eine Grashalmfamilie lebte auf einer großen Wiese. Eines Morgens trank die Grashalmfamilie zusammen Kaffee. Der Grashalmvater, lang und breit gewachsen, saß gemütlich am Tisch und aß seinen Blütenstaubhonig. Der

⁹⁵ vgl. Baulig Volkmar, Aus Fabeln lernen, in: Zusammen, 6 (1986) 4, S. 25

Grashalmsohn, der sichtlich mit dem Blütenstaubhonig nicht zurechtkam, war schon bis über beide Ohren verschmiert. Der Vater schnauzte: „Wie siehst du denn schon wieder aus! Nicht einmal essen kannst du! Zu allem bist du zu dumm.“ Die Grashalmutter nahm ihren Sohn in Schutz: „Andere Grashalmjungen in seinem Alter können auch noch nicht besser essen.“ Da kein Blütenstaubhonig mehr da war, wurde der Grashalmsohn in den Keller geschickt, um ein neues Glas zu holen. Als er wieder hoch kam, sagte die Mutter zu ihm: „Mach es gleich auf.“ Der Sohn versuchte das Glas zu öffnen, doch er bekam es nicht auf. Der Vater sah dies und brummte schlecht gelaunt: „Nicht einmal ein einfaches Glas kannst du öffnen.“ Er nahm das Glas und öffnete es mit Leichtigkeit. Der Grashalmsohn war betrübt. Er packte seine Schultasche und wollte in die Grashalmschule gehen. Der Grashalmvater hatte sich wieder etwas beruhigt. Er sagte zum Grashalmsohn: „Muss ich dich in die Schule bringen, oder kannst du das allein?“ Der Grashalmsohn rannte schluchzend aus dem Haus. Auf dem Heimweg von der Grashalmschule lief er, in Gedanken versunken, versehentlich in einen Rasenmäher.

Bernd G., 14 Jahre ⁹⁶

8.1.6 Interpretation zur Fabel „Die Grashalmfamilie“ aus eigener Sicht

Diese von einem Schüler selbst erfundene Fabel spiegelt eine mögliche typische Familiensituation aus dem Lebensalltag eines Jugendlichen.

(vgl. hierzu bei Die Fabel im Unterricht, Pkt. 7.3.2 Schreiben von Fabeln“, S. 41)

Der Vater als Autoritätsperson konfrontiert seinen Sohn mit generalisierenden Vorwürfen. Er stellt ihn als Versager und Nichtskönner hin, der zu hohe Erwartungen an seinen Sohn stellt, weil dieser nicht seinem Ideal entspricht.

Der Vater ist seinem Sohn kein Partner, der ihn unterstützend begleitet und stärkt, sondern stellt sich als „Besserwisser“ über seinen Sohn. Er vermittelt ihm dadurch das Gefühl von Minderwertigkeit und Entwertung.

Die Mutter übernimmt in der Familie die Schutzfunktion. Eine Diskrepanz zwischen Mutter- und Vaterrolle wird deutlich.

⁹⁶ Praxis Deutsch, 11 (1984) 64, S. 46, von einem Schüler, 14 Jahre, geschrieben.

Insbesondere durch die Dominanz des Vaters geprägt, fühlt der Junge sich allein gelassen und gekränkt. Er rennt weinend aus dem Haus. Aufgrund der unglücklichen Umstände wird er unaufmerksam und kann infolgedessen nicht mehr genügend auf sich selbst aufpassen und kommt um´s Leben.

Die eine Perspektive bedeutet in dieser Fabel als Konsequenz tatsächlich, dass wenn du nicht genügend auf dich selbst aufpassen kannst, „kommst du unter den Rasenmäher.“

Die zweite Perspektive könnte in einem Appell an die Eltern gesehen werden: „Wenn ihr euer Kind schlecht behandelt und ihm nicht unterstützend zur Seite steht, könnt ihr es verlieren.“ Hier dramatisch mit dem Tod dargestellt.

Es könnte aber auch durchaus ein Ausreißen vom Elternhaus oder das Gehen von eigenen Wegen bedeuten.

In der Kernaussage setzt sich die Fabel mit dem Thema Schwäche und Unterlegenheit auseinander. Sie thematisiert aber auch das Loslassen von elterlichen Bindungen und bereitet auf den Weg zum Erwachsenwerden vor.

Bernd hat bestimmt eine ähnliche Situation erlebt und setzt sich deshalb damit auseinander. Er wird sich über seine Gefühle und Gedanken bewusst. Wie ist eigentlich meine Familie? Vielleicht ist es ein Beitrag ein distanzierteres Verhältnis zu seinen Problemen zu erlangen und ein Stück weit zu verarbeiten.

Natürlich ist diese Situation auf die Familiensituation vieler benachteiligter Kinder übertragbar, was ähnliche Identifikationen und solidarische Momente innerhalb einer Klasse implizieren könnte. Dies könnte ein Anlass zum Austausch werden und die spontane Erkenntnis hervorbringen, nicht mehr mit seinen Problemen alleine dastehen zu müssen bzw. sie zu verheimlichen.

8.1.7 Kriterien zum Selbstschreiben von Fabeln

Allgemein kann dazu, angelehnt an die Ausführungen von Thomas Landwehr, angemerkt werden, dass nicht nur das Lesen und Analysieren von Fabeln eine bevorzugte Stellung im Unterricht einnehmen soll, sondern dass auch das Selbsterfinden von Fabeln eine gute Basis sein kann, um persönliche Erfahrungen und Erlebnisse zu reflektieren.

Das Beachten folgender Kriterien kann beim Selbstschreiben von Fabeln hilfreich sein:

- Eine fabelgerechte Verschlüsselung des Erlebnisses oder Problems muss gefunden werden.
- Das Darstellen von Konfliktsituationen in deutlichen Gegensätzen kommt den Schülern entgegen.
- Verschiedene Lösungen entwerfen, meistens entwickeln die Schüler ein das Problem lösendes Ende und vermeiden einen eher pessimistischen Schluss
- an mögliche Reaktionen des Lesers denken, meistens sind dies Eltern, Lehrer o.a. an die der Schüler denkt
- Durch verschiedene Schreibentwürfe gelangt der Schüler zu verschiedenen Sichtweisen des Problems. Er muss hierbei auch die Sicht des „Gegenspielers“ beachten und lernt, die andere Sicht zu bedenken.
- Der Schüler hat die Möglichkeit, eine Botschaft an den Leser zu übermitteln und dadurch selbst ein distanzierteres Verhältnis zu den eigenen Problemen zu gewinnen.
- Frustrationen im Schreibprozess sind als „normal“ aufzufassen, nicht jeder muss gleich viel auf das Papier bringen,
- unterschiedliches Arbeitstempo beachten,
- eine offene Werkstattatmosphäre schaffen⁹⁷.

⁹⁷ vgl. Landwehr Thomas, „Die Grashalmfamilie“, in: Praxis Deutsch, 11 (1984) 64, S. 46-47.

9. Reflektierende Zusammenfassung

Bezogen auf meine gewonnenen pädagogischen Erfahrungen aus dieser Unterrichtsreihe im „Aktionsraum Fabel“, kann ich durchaus von einer nachhaltigen Wirkung durch die „Fabelmethode“ sprechen.

Sowohl die theoretischen, als auch die praktischen Aspekte hatten bereichernde Auswirkungen auf die Schülersituationen und die Lehrerrolle.

Einen Teil der wichtigsten Erkenntnisse möchte ich hier noch einmal hervorheben.

9.1 Bezogen auf allgemeine theoretische und praktische Aspekte

Es kann bestätigt werden, dass die allgemeine Wahrheit durch erfundene Geschehen transparenter wurde.

Es wurde eine Sensibilität dafür entwickelt, dass Lernen bedeuten kann, Fähigkeiten zu entwickeln, um sich auf die Realität einzustellen.

Nicht nur durch die methodische Vielfalt, sondern durch die Verknüpfung zwischen Fabelinhalt und Adressat, fand ein behutsames Spiegeln zwischen Situation und sozialem Geschehen statt.

Durch Verfremden und Distanzieren über die Tierfiguren konnten teilweise persönliche und soziale Probleme beachtet werden, ohne sich selbst bedrängt zu fühlen.

Die Innen- und Außenwelt des Schülers konnte sich dadurch in Nähe bzw. Distanz individuell mit dem Bildungsinhalt verbinden.

Es wurde versucht, das Alte und Neue in einem Orientierungsschema einzuordnen, damit es in das eigene Verständnis passte. Somit konnten neue Perspektiven entwickelt werden.

Lehren und Lernen waren innerhalb dieses Unterrichtsprozesses einer Entwicklung unterworfen, ließen Freiräume zu und wurde zu einem selbst gesteuerten und kommunikativen Unterrichtserlebnis. Es entstand eine Eigendynamik und es wurden eigene Zugangsformen entwickelt.

9.2 Bezogen auf die Schülersituation

Anfangs war zu beobachten, dass die Schüler nicht so offen und persönlich miteinander umgingen.

In einer kooperativen Lernform gelang es, den Verstehensprozess der Schüler einzuleiten und zu beeinflussen. Es entstand ein Bewusstsein zur Selbstreflektion. Teilweise wurden gewonnene Erkenntnisse auf die eigene Erfahrungswelt übertragen. Inwieweit diese umgesetzt wurden, bzw. sich weiterentwickelten konnte ich innerhalb der Praktikumszeit nicht mehr überprüfen.

Betroffenheit, Empathie und Solidarität konnten durch Gespräche und den spielerischen Umgang ausgelöst werden. Es entstand sowohl eigene Betroffenheit, als auch Verständnis für andere.

Sie lernten sich besser kennen und hatten sich plötzlich etwas zu sagen und erkannten auch Gemeinsamkeiten.

Die Sprache war nun nicht mehr nur auf elementare Mitteilungsformen reduziert, sondern wurde in Dialogen und im Rollenspiel erfahrbar und erlernbar. Auch Emotionen konnten ausgedrückt werden.

Während des gesamten Arbeitsprozesses waren die Schüler selbst wirksam und aktiv. Sie ließen sich ihre Anstrengung nicht anmerken und zeigten keinerlei Ermüdungserscheinungen. Kein Schüler zeigte Desinteresse oder stieg zeitweise aus.

Die Schüler erfuhren den Lerninhalt „Aktionsraum Fabeln“ als Sinn gebendes Unterrichtsangebot, welches sie betraf und betroffen machte Sie konnten die Inhalte mit sich selbst und ihrem realen Umfeld in Verbindung bringen.

Beeindruckend war es, dass die Schüler gewährten Freiraum für ihre eigenen Lernprozesse nutzen konnten und einen Eigensinn entwickelten.

Der einzelne Schüler wurde Akteur im eigenen Aktionsraum und gelangten dadurch zur Aktivität und nachhaltigem Lernen. Die Schüler entwickelten ein Zugehörigkeitsgefühl als Grundlage für das Lernen, indem sie sich selbst erleben konnten, es möglich war, sich mit einem Partner auszutauschen und sich in der Klein- bzw. Gesamtgruppe zugehörig fühlen konnten.

Es entstand eine positive Lernatmosphäre, die neben der guten Schüler- und Lehrerinteraktion von gegenseitiger Achtung und Wertschätzung geprägt war.

9.3 Bezogen auf die Lehrerrolle

Es wurde deutlich, dass durch ein lehrerzentriertes Handeln und Vorgaben eine derartige Entwicklung, wie sie im beschriebenen Unterrichtsprozess erfolgt ist, sich niemals hätte entfalten können.

Der pädagogische Freiraum, indem die Schüler Eigenständigkeit und Selbstbestimmung verantwortlich umsetzen konnten, indem Versuch und Irrtum erlaubt waren, gewährte den Schülern den Zugang zu ihrem inneren Freiraum, um sich selbst und Lebensperspektiven kennenzulernen.

Beiträge des Lehrers wurden in die Schülermeinungen integriert und standen nicht als dominante Meinungsäußerungen im Raum, um die Schüler zu manipulieren. Die Schüler hatten weitgehend die Chance selbst zu bestimmen, was in welcher Weise umgesetzt werden sollte und konnten dies mit ihrer eigenen Identität in Verbindung bringen.

Gerade durch schwierige Lebens- oder Problemlagen entstehen immer wieder Situationen, die es erforderlich machen, dass der Lehrer nach Möglichkeiten sucht, um vom geplanten Unterricht abzuschweifen und versteckte Anfragen der Schüler integrieren zu können. Um eine Lernbereitschaft aufrecht erhalten zu können, sollte dieser Aspekt nicht vergessen werden.

Natürlich kann hier angemerkt werden, dass es demjenigen, der lehrt, eine Hilfe ist, sich möglichst gut in die Perspektive der Schüler hineinzusetzen. Je selbstverständlicher der zu vermittelnde Lerninhalt für die Lehrperson jedoch zu sein scheint, desto schwieriger scheint es aber zu sein, diesem Anspruch gerecht zu werden.

Rauschenberger belegt dies mit einer eindeutigen und klaren Aussage: „Wer in unserer Zeit erziehend und lehrend mit Kindern zu tun hat, weiß wie dumm man als Lehrerin oder Lehrer sein kann- nicht nur dumm im Sinne des Unwissens, sondern im Sinn des Nichtbeachtens der uns oft genug verschlüsselt erscheinenden Zeichen, die die Kinder von sich geben.“⁹⁸

Gerade in der Auseinandersetzung mit Fabeln kann der Lehrer diesbezüglich aufmerksam werden und reflektierend seine Einstellungen und sein Bewusstsein überprüfen.

⁹⁸ Rauschenberger Hans, Über das Fremde beim Lernen und das Verfremden beim Lehren. In Th. W. Andorno u.a.: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Frankfurt, 1967, S.90.

Da es eine Intension der Fabel ist, dass ich persönliche Gegebenheiten verschlüsselt einbringen kann, wird der Lehrer stärker darauf achten, wie der einzelne Schüler sich einbringt und was er damit ausdrücken will.

Doch gehört dies nicht grundsätzlich zu seinen Aufgaben oder geht diese empathische Aufmerksamkeit im oder wegen des Alltags unter? Inwieweit ist der Lehrer in der Lage sich authentisch einzubringen, sodass eine eher partnerschaftliche Interaktion entstehen kann?

Nicht zu vergessen ist auch die eigene Biografie des Lehrers, die oftmals intendiert, darauf zu verfallen, nicht von seinen Vorgaben abzuweichen, insbesondere, wenn die Lehrperson nicht mehr weiterweiß oder unsicher wird. Könnte es nicht auch ein Leitgedanke solcher Unterrichtsinszenierungen sein, durch Verfremdung zu mehr Menschlichkeit zu gelangen und zunehmend durch das Respektieren von persönlicher Identität und Individualität seinen Blick daraufhin zu erweitern?

Mit Zutrauen und einem gewissen Idealismus würde ich dies im Hinblick auf die Fabeln wie folgt verbalisieren:

Es bräuchte nicht mehr in jedem Menschen kontinuierlich ein schützendes Tier zu stecken oder er bräuchte nicht mehr teilweise „zum Tier zu werden“, sondern es würde einen geschützten Raum geben, in dem ich Mensch sein darf und mich wohlfühle.

Ich möchte durchaus hervorheben, dass es hilfreich sein kann, die Fabel nicht nur als ein mögliches Unterrichtsobjekt zu sehen, sondern insbesondere die Wirkung bzw. Auswirkung auf den Einzelnen und evtl. auch auf das Zusammenleben und die Entwicklung der Schule zu beachten. Vielleicht wäre es sogar sinnvoll, „Textlabore“ für Studenten in der Ausbildung bzw. Lehrer in der Weiterbildung einzurichten, um damit konfrontiert zu werden und möglichst frühzeitige Erfahrungen machen zu können.

10. Schlusswort

Da aus meiner Sicht die Thematik der Fabel in ihren weitreichenden Facetten einen Aspekt von Unterricht im Hinblick auf die Realitätsnähe in einer gegenwartsorientierten Schule darstellen kann, möchte ich mit einem Zitat von Jochen Klein schließen:

„Eine Schule, die diesem Bedürfnis nach „allseitiger Besorgung“⁹⁹ Rechnung tragen will, darf nicht nur Unterrichtsanstalt sein, sondern muss für ihre Schüler zum Lebensraum werden. Zum Lebensraum, in dem die Schüler sich wohlfühlen, in dem sie von Lehrern und Mitschülern angenommen werden und wo sie alle Dinge, die sie bewegen, zur Sprache bringen dürfen. Jeder Schüler müsste wissen: Hier sind Menschen, denen bin ich wichtig.“¹⁰⁰

⁹⁹ Klein meint damit die Bedürfnisse der Schüler, die sich aus der ökonomischen Mangelsituation und aus den belastenden Familienerlebnissen ergeben.

¹⁰⁰ Klein Gerhard, Lernbehinderte Kinder und Jugendliche Lebenslauf und Erziehung, Stuttgart, 1985, S. 148.

11. Literaturverzeichnis

Bücher:

- **Dithmar Reinhard** Die Fabel, Paderborn, 1971
- **Dithmar Reinhard** Fabeln und Parabeln im fächerverbindenden Unterricht, Ludwigsfelde, 2002
- **Eschbach, Maria** Die Fabel im modernen Deutschunterricht, Paderborn, 1972
- **Klein Gerhard** Lernbehinderte Kinder und Jugendliche Lebenslauf und Erziehung, Stuttgart, 1985.
- **Koch Ruth** Theoriebildung und Lernzielentwicklung in der Literaturdidaktik. Ein Entwurf gegenstandsorientierter Lernentwicklung am Beispiel der Fabel, Weinheim, 1973
- **Rauschenberger Hans** Über das Fremde beim Lernen und das Verfremden beim Lehren, in: Th. W. Andorno u.a.: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart, Frankfurt, 1967
- **Schroeder Joachim** Unverhoffte Resonanz, Langenau-Ulm, 2003
- Bildungsplan Förderschule Baden-Württemberg, Anhörungsentwurf, März 2007, Landesamt für Schulentwicklung, (siehe Seminarunterlagen, Herr Rauh).

Internetseite:

- **Klinger Udo** www.udoklinger.de/Deutsch/Fabeln/Relevanz.htm
Stand: 20.6.2008



Das Figureninventar der Fabel

Die Anzahl der Akteure

Zum Figureninventar der Fabel gehören neben Pflanzen und unbelebten Gegenständen vor allem die Tiere. Die Zahl der in der Fabeldichtung vorkommenden Tiere ist nicht sehr groß. Als typische und häufig auftretende Fabeltiere finden sich der Löwe, der Fuchs, der Wolf, der Esel, der Hase und der Rabe. Schon seltener erscheint das Lamm, die Maus, der Frosch, der Igel, der Ochse oder die Schlange. In der Regel finden sich in der Fabel Tiere aus der unmittelbaren Umgebung des Menschen, also solche, die dem Menschen aus ihrer typischen natürlichen Eigenart vertraut sind.

Zumeist stehen sich in der Fabel zwei einzelne Tiere gegenüber; seltener zwei Gruppen oder ein Tier und eine Gruppe. Bei den meisten Fabelmotiven reichen zwei Figuren aus, um die Aussageabsicht der Fabel klar herauszustellen. Treten dennoch mehrere Tiere auf, werden Gruppen gebildet, so dass sich doch wieder nur zwei Parteien gegenüberstehen. So agieren in Aesops Fabel von Maus und Frosch zunächst nur Maus und Frosch allein. Sobald der Habicht in das Geschehen eingreift, werden die beiden Kontrahenten zur Einheit, indem sie aneinandergebunden das gleiche Schicksal erleiden.

Die Typisierung der Fabeltiere

Zu dem relativ kleinen Sortiment an Fabeltieren und der geringstmöglichen Zahl an handelnden Tieren innerhalb einer Fabel kommt als weiteres Merkmal die typische Gestaltung der Fabeltiere hinzu. Dabei kann es sein, dass das typische Ansehen (der „Ruf“) eines Tieres in der Meinung des Volkes bereits vorgeprägt war, bevor es als Vertreter einer bestimmten Eigenart oder Gesinnung in der Fabel Verwendung fand. Daneben ist aber auch denkbar, dass eine bestimmte Vorstellung von der Art eines Tieres erst durch die Fabel selbst geprägt worden ist, indem es im Laufe der Geschichte der Fabel stets durch die gleichen markanten Eigenschaften geprägt wurde.

So ist der Fuchs uns in seinem Verhalten deshalb so vertraut, weil er in jeder Fabel einen für ihn typischen Charakter hat und weil dieser von den Dichtern stets hervorgehoben wird. Nur dadurch, dass der Fuchs in jeder Fabel als der Schlaue erscheint, bleibt sein Bild erhalten. Entsprechendes gilt z. B. für den Esel, der das Törrichte, Naive und Sture verkörpert und für das Lamm als Zeichen der Unschuld und Wehrlosigkeit.

Durch diese stets wiederkehrende typische Gestaltung der Fabeltiere gewinnt die Fabel ihren festen Bestand an Figuren.

Treffen in einer Fabel z. B. der gefräßige Wolf und der dumme Esel zusammen, dann weist diese Figurenkonstellation schon auf die Art der Handlung hin.

Zeitschriften:

- **Baulig Volkmar** Aus Fabeln lernen, in: Zusammen, 6 (1986) 4, S. 24-25
- **Baulig Volkmar** „Fabelhafte“ Bilder. Durch Fabeln eigene Bilder entstehen lassen, in: Förderschulmagazin (2006) 7/8, S. 19-22.
- **Baulig Volkmar** Pädagogischer Umgang mit Fabeln:
Das Innenleben mit selbst erstellten Fabeln erschließen, in: Förderschulmagazin (2006) 2, S. 9-12.
- **Baulig Volkmar** Selbst erstellte Fabeln als Hilfe bei Gruppenproblemen, Teil 1,
in: Förderschulmagazin 18 (1996) 9, S. 13-14.
- **Baulig Volkmar** Sich entwickeln. Veränderung und Eigenständigkeit in Fabeln, in: Förderschulmagazin (2007) 7/8, S.17-18.
- **Doderer Klaus** Westermanns Pädagogische Beiträge, 1962, S.116.
- **Gellert Uwe** Verfremdung als Methode in der Lehrerbildung, Mathematica Didactica 23 (2000) 1, S. 72-82.
- **Imort Peter** Von Drachen und anderen musikalischen Fabelwesen, in Sache,Wort, Zahl, 35 (2007) 8, .
- **Landwehr Hans** „Die Grashalmfamilie“, in: Praxis Deutsch, 11 (1984), S. 46-50
- **König Nicola** Abenteuer Fabel: Auf der Suche nach der Lehre, in: Praxis Deutsch, 34 (2007) 205, S. 17-21.
- **Schüler, 14 Jahre** „Die Grashalmfamilie, in: Praxis Deutsch, 11 (1984) 64, S. 46

Sekundärliteratur

Bücher

- **Calvert Charles u. Kristina** Philosophieren mit Fabeln über Freundschaft, Heinsberg, 2005
- **Herbrand Elisabeth** Die Entwicklung der Fabel im 18. Jahrhundert, Wiesbaden, 1975
- **Hohmann Joachim S.** Sprichwort, Rätsel und Fabel im Deutschunterricht, Frankfurt 1999
- **Jahn Günter** Lessings Fabelabhandlungen, Bielefeld, 2000
- **Spinner, Kaspar H.** Kreativer Deutschunterricht: Identität, Imagination, Kognition, Seelze, 2006

Zeitschriften

- **Baulig Volkmar** Selbst erstellte Fabeln als Hilfe bei Gruppenproblemen, Teil 2, in: Förderschulmagazin 7-9 (1996), S. 15.
- **Droth Heike** Curriculum-Modul 5: „Eine gute Fabel nutzt, indem sie vergnügt“, in: Deutschunterricht, 51 (1998) 4, S. 193-198.
- **De Florio-Hansen Ines** Lesemotivation und Lesekompetenz, Techniken und Strategien für das Leseverstehen, Fremdsprachenunterricht 6 (2003), S. 403 - 408
- **Feibauer Ulrich** Tierfabeln im Unterricht, in: Schulmagazin 5-10, 11 (1997), S. 13-18.
- **Fischer Hans-Joachim** Fabeltiere - im Spiegel der Tiere den Menschen erkennen, in: Sache-Wort-Zahl, 35 (2007), S. 4-11.
- **Frebel Rainer - Willenberger Heiner** Fabeln: Kontexte - Schülerproduktionen - Verstehen, in: Praxis Deutsch, 14 (1987) 81, S. 29-32.
- **Glaser Bernhard** Die Erarbeitung der literarischen Form der Fabel, in: Ehrenwirth Hauptschulmagazin, 11 (1984), S. 35-38
- **Hahn Manfred** Umgang mit Texten. Die Erarbeitung einer Fabel mit ausländischen Schülern, in: Lehrer Journal, Hauptschulmagazin 5 (1990) 2, S. 17-18.
- **Hirt R.** Eine Fabel als Erziehungshilfe zur Frustrationstoleranz, in: Hörpäd 5 (1983), S. 286-289.

- | | |
|--|---|
| • Hurth Hella | Textanalyse: Die Fabel, in: Deutschunterricht, 45 (1992) 3, S. 137-140. |
| • Kaniak-Urban Christine | Wir schreiben Fabeln, in: Ehrenwirth Hauptschulmagazin, 1 (1982), S. 39-42. |
| • Kuhlmay Egbert | Merkmale der Fabel, in: Ehrenwirth Hauptschulmagazin, 3 (1985), S. 31-34. |
| • Lessing Gotthold Ephraim | Fabeln nebst Abhandlung zur Fabel (1759), in: Neue Sammlungen, 30 (1990) 1, S. 116-132. |
| • Libera Renate -
Österreicher Patricia | Ein fabelhaftes Fabelbuch,
in : Schulmagazin 5-10, 6 (2000), S. 15-19. |
| • Motte Magda | Die Fabel. Eine veraltete Gattung?,
in: Katholische Bildung, 86 (1985) 2, S. 91-104. |
| • Reichgeld Manfred | Fabel oder Tiergeschichte?, in: Lehrer Journal 2 (1990), S. 31-32. |
| • Schick Gudrun | Wir schreiben eine Fabel, in: Pädagogische Welt, Sept. (1980), S. 545-546. |
| • Wespel Manfred | Fabulieren, in: Pädagogische Welt, Juni (1982), S. 373-378. |

Empfehlenswerte Internetseiten

<http://www.udoklinger.de/Deutsch/Fabeln/Inhalt2.htm>

- Wirklichkeitsbezug und Aussageabsicht der Fabel ...
Das epische und dramatische Element der Fabel.
Die Bedeutung der Fabel im Deutschunterricht .

<http://www.hamburger-bildungsserver.de>

</welcome.phtml?unten=/faecher/deutsch/gattungen/fabeln.htm>

- Ausführliche Übersicht und viele Quellen rund um die Fabel.

<http://content.karger.com/ProdukteDB/produkte.asp?Aktion=ShowAbstract&ArtikelNr=128863&Ausgabe=235341&ProduktNr=223840>

- Selbst erfundene Fabeln als thematisch-diagnostisches Hilfsmittel in der Kinder- und Jugend-Psychiatrie.

<http://literaturnetz.org/fabeln>

- Über 200 Fabeln aus aller Welt.

<http://www.hekaya.de/fabeln/>

- Fabeln, Märchen und Sagen aus aller Welt geordnet nach Kontinenten und Ländern

12. Anhang

12.1 Rollenspiel zur Fabel „Der kleine Fisch und der Hai“

Exemplarische Fotos von den einzelnen Arbeitsgruppen

Bild 1



Gruppe 1:

Ein Mädchen übernimmt die Rolle des Erzählers, die beiden anderen fügen die Dialoge ein.

„Der kleine Fisch hat Angst, holt die Perle nicht, flüchtet und ward nie mehr gesehen.“

Bild 2



Gruppe 2:

Der kleine Fisch ist hilfsbereit, holt die Perle. Der hinterlistige Hai frisst ihn plötzlich mit einem Satz auf.



Bild 3

Gruppe 3:

Der kleine Fisch holt dem
Hai die Perle.

Der Hai freut sich, und ist
dankbar.

Sie werden Freunde.

Bild 4

Gruppe 4:

Der kleine Fisch holt die Perle und beginnt sofort mit dem Hai zu spielen. Dieser ist so verblüfft, dass er seine eigentliche Absicht, den kleinen Fisch aufzufressen, vergisst.



Bild 5

Nach dem Rollenspiel,
Selbstreflektion der
Schüler.

12.2 Erfinde einen eigenen Schluss zur Fabel

„Der kleine Fisch und der Hai“

und schreibe eine für dich wichtige Erkenntnis darunter

Der kleine Fisch und der Hai

Der kleine Fisch war neben dem Hai.
Der Hai hat gesagt: "du kannst mir nicht helfen."
Der Fisch hat gesagt: "ich kann dir helfen und
dann ist der Fisch die Perle geholt und hat
in die Perle gegeben. Der Hai hat die Perle
und ist dann gegangen. Der Fisch war alleine.

Ende

Ich hab angst von Hai

Junge, 7. Klasse, Förderschule

12.3 Schreibe deine eigene Fabel zu „Der kleine Fisch und der Hai“

26.09.07

26-9-07

Der kleine Fisch und der Hai

Ein kleiner Fisch schwamm fröhlich im Meer.
Eines Tages kam er an einem Felspalt vorbei.
Ein großer Hai versuchte vergeblich, an
eine Perle heranzukommen, die in der
Felspalte verborgen war.

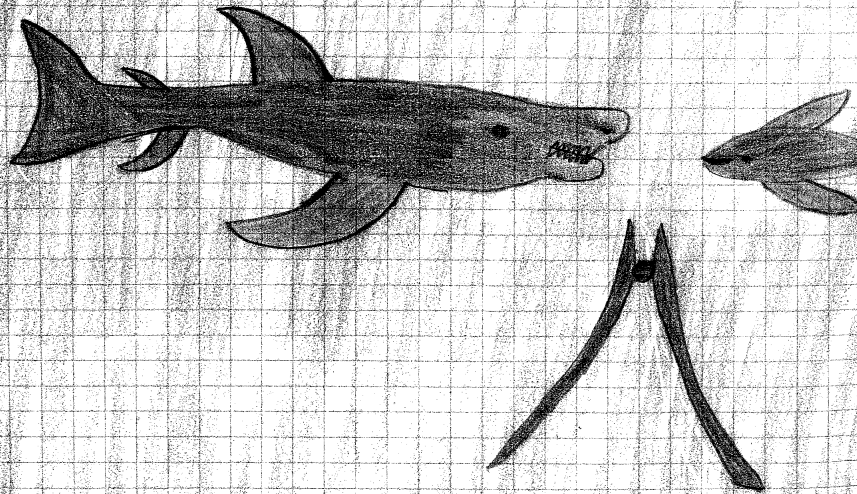
„Was suchst du?“ fragte der kleine Fisch.

„Ich suche die Kugel“, sagte der Hai.

Dann sagte der Fisch: „Ich könnte dir
helfen.“ Der Fisch holte die Kugel aus
der Felspalte und rief:

„Komm, wir spielen mit der Kugel.“

Beide haben Spaß dabei.



Mädchen, 7. Klasse Förderschule

12.4 Arbeitsblatt: Auf der Suche nach der Lehre

Auf der Suche nach der Lehre

Um zu klären, was die Lehre der Fabel ist, müsst ihr zunächst in eurer Gruppe folgende Fragen gemeinsam beantworten:

- In welcher Situation befinden sich die Tiere?
- Welches Tier handelt zuerst?
- Wer möchte etwas erreichen?
- Wer verändert die Situation?

Die beiden Tiere aus einer Fabel werden im Folgenden als Spieler und Gegenspieler bezeichnet. Wenn ihr euch auf Antworten zu den Fragen oben geeinigt habt, lost nun, wer welche Aufgabe bearbeitet.

1. Du bist der Spieler – das Tier, das etwas erreichen will. Überlege dir, was das genau ist. Stelle dich und dein Ziel den anderen vor. Schreibe aus der Ich-Perspektive.
Zum Beispiel: Ich bin ein hungriger Fuchs. Lange habe ich nichts mehr gegessen, deshalb ...
2. Du bist der Gegenspieler. Stelle dich den anderen aus der Ich-Perspektive vor. Erkläre, was deine Interessen, deine Stärken und Schwächen sind.
Zum Beispiel: Ich bin eine Maus; stark bin ich nicht, aber ich kann schnell laufen und mich verstecken. Von den wenigen Körnern, die ich noch habe, muss ich den ganzen Winter leben.
3. Wie gehst du als Spieler vor, um dein Ziel erfolgreich zu erreichen?
Schreibe aus der Ich-Perspektive.
4. Wie reagierst du als Gegenspieler auf die Handlungen des Spielers?
Schreibe aus der Ich-Perspektive.

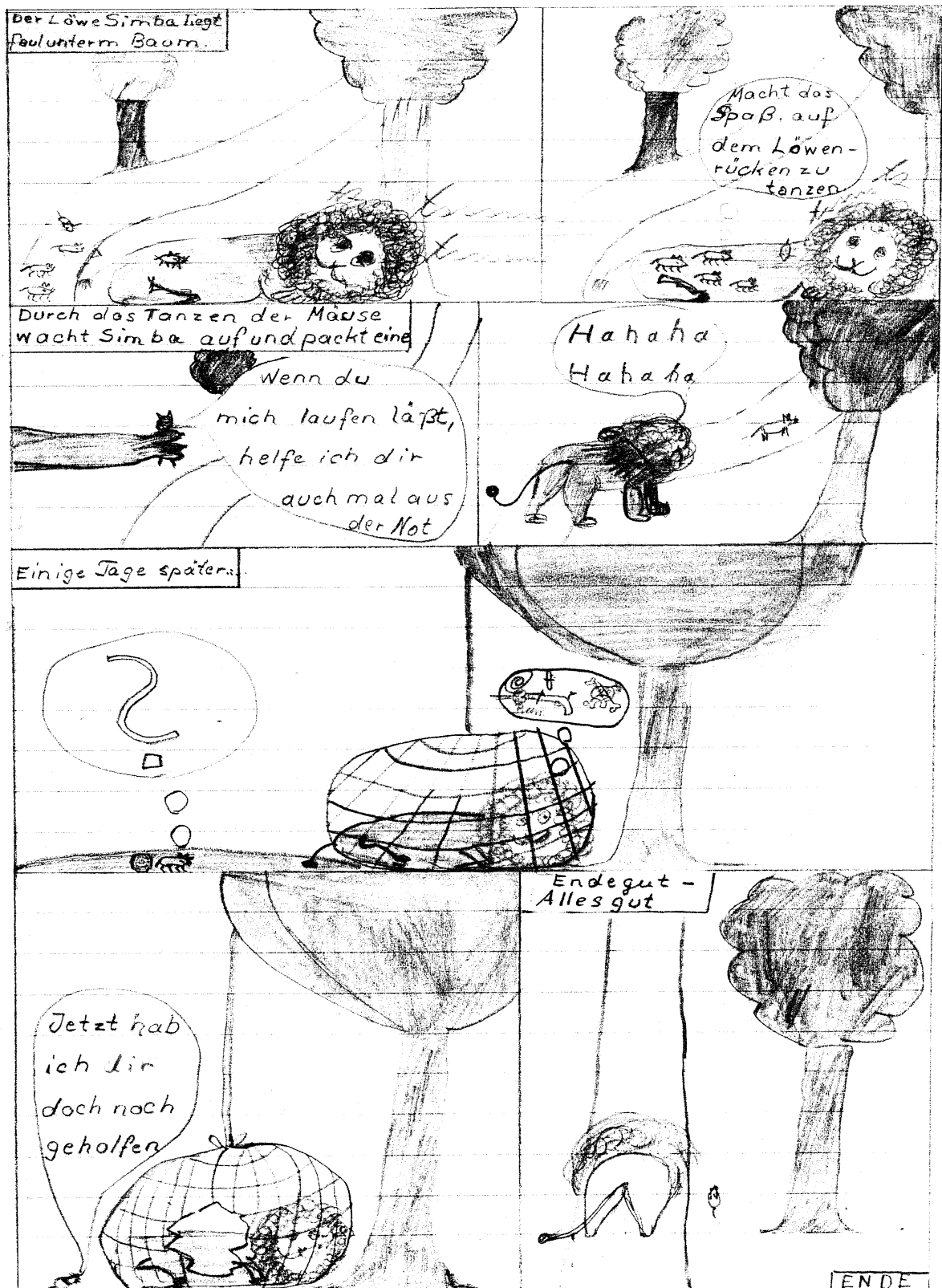
Lest euch nun in der Reihenfolge von 1 bis 4 eure Texte vor. Ergänzt eure Antworten, vor allem, wenn sie durch die Texte der anderen klarer geworden sind. Legt nun gemeinsam fest, ob und wie das Ziel des Spielers erreicht worden ist.

Jeder notiert jetzt in einem Satz die Lehre der Fabel; dies kann entweder aus der Sicht des Spielers oder des Gegenspielers erfolgen.

Lest euch eure Lösungen vor. Entscheidet euch im Anschluss für eine Lösung; diese kann auch aus mehreren Einzellösungen bestehen.

König Nicola, in: Praxis Deutsch 34 (2007) 205,
Abenteuer Fabel: Auf der Suche nach der Lehre, S. 20.

12.5 Comic zur Fabel „Der Löwe und die Maus“



in: PRAXIS DEUTSCH, 64, (1984), 11, S. 42.

Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angaben der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den 1. August 2008

Marion Lang